

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sara de Jesus Mota da Silva

**A Reorganização do espaço e materiais
de uma área de interesse: relato de uma
experiência em creche e jardim de Infância**

janeiro de 2014



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sara de Jesus Mota da Silva

**A Reorganização do espaço e materiais
de uma área de interesse: relato de uma
experiência em creche e jardim de Infância**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino
Área de Especialização em Educação Pré-Escolar

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Cristina Parente

janeiro de 2014

DECLARAÇÃO

Nome: Sara de Jesus Mota da Silva

Endereço electrónico: sarasilva766mail.com

Número do Bilhete de Identidade: 10595606

Título do Relatório: A Reorganização do espaço e materiais de uma área de interesse: relato de uma experiência em creche e jardim de Infância

Orientador(es): Professora Doutora Maria Cristina Parente

Ano de conclusão: 2014

Designação do Mestrado: Mestrado em Ensino, Área de Especialização em Educação Pré-escolar

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Na reta final deste processo de aprendizagem, termina uma importante fase da minha vida. A concretização de um sonho que me dá alegria e prazer, mas acima de tudo orgulho. Desta forma, deixo apenas algumas palavras, poucas, mas um vivido e profundo sentimento de reconhecido agradecimento.

A Deus por me amparar nos momentos difíceis, me dar força interior para superar as dificuldades, mostrar o caminho nas horas incertas e me suprir em todas as minhas necessidades.

À Professora Doutora Cristina Parente, quero agradecer todo o apoio, ajuda e encorajamento que me foi oferecendo ao longo do meu percurso no mestrado, designadamente, durante o período de estágio e na realização deste relatório. Sem dúvida que a sua disponibilidade e orientação contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Às crianças, da sala de creche e jardim-de-infância, um muito obrigada por terem sido meus fiéis “amigos” ao longo do estágio, pois juntos aprendemos e crescemos.

Aos meus filhos, Daniel e Miguel, dedico todo o meu amor e lamento não vos ter dado a atenção que mereciam. A eles dedico este trabalho e que seja um exemplo que, mesmo em momentos difíceis e controversos, a perseverança alcança os seus frutos.

Ao meu marido Fernando por ser o meu melhor amigo, sem o apoio dele em múltiplas circunstâncias ser-me-ia impossível realizar este trabalho.

Ao meu Pai, por acreditar, por viver para me proteger, por me apoiar, por estar sempre perto, por chorar e rir comigo, por largar tudo para me acudir, pela preocupação, pela amizade e pelo orgulho que sinto em seres um verdadeiro Pai!

Muito obrigada!

RESUMO

Este relatório apresenta o projeto de intervenção pedagógica desenvolvido no âmbito do estágio curricular, que permitiu a reorganização do espaço e dos materiais na área dos livros na creche e na área da biblioteca no jardim-de-infância, promover algumas atividades para dinamizar as áreas e apoiar as crianças na sua utilização com o objetivo de melhorar o ambiente físico de aprendizagem nos contextos de intervenção. Para além disso, identifica as potencialidades dos vários materiais possíveis na área da biblioteca para a aprendizagem e desenvolvimento da criança e a importância das práticas pedagógicas adotadas pelo educador de infância enquanto interveniente ativo do processo de ensino-aprendizagem.

O Projeto de Intervenção Pedagógica desenvolvido em dois contextos de intervenção, Creche e Jardim de Infância, consistiu na criação e reorganização da área da biblioteca (uma em cada contexto) onde se procurou adequar o espaço às faixas etárias das crianças envolvidas, mas também que fosse ao encontro dos gostos, interesses e necessidades que manifestaram durante o período de observação e também durante o tempo de intervenção.

No contexto de creche, a intervenção resultou na criação de uma área dos livros, de acordo com os interesses e necessidades das crianças e no apetrechamento desta mesma área, de modo a fomentar a curiosidade e a envolver as crianças no "mundo mágico" dos livros.

No jardim-de-infância, o processo de intervenção centrou-se na remodelação da área da biblioteca, tornando-a mais atrativa e acolhedora, de modo a melhorar a sua organização e provocar nas crianças o interesse, o gosto, o "encantamento" pelos livros. Foram desenhadas diversas atividades tendo em mente três momentos fundamentais: ~~o~~ antes da criação e reorganização do espaço, durante o desenvolvimento das atividades no espaço e o após a realização das mesmas atividades. Num momento posterior, as atividades foram analisadas tendo como intuito tentar perceber de que forma é que a leitura de histórias e outras atividades no âmbito da área da biblioteca contribuíram para o desenvolvimento de uma maior capacidade de comunicação oral, exploração de materiais, partilha de vivências, construção de frases e também descodificação de diferentes códigos simbólicos.

A intervenção pedagógica foi orientada por princípios de investigação-ação no sentido de que implicaram a observação, a planificação, a ação e a avaliação.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar; Educador de Infância; Desenvolvimento da Criança; Biblioteca.

ABSTRACT

This report shows the pedagogical intervention project developed at the curricular internship which allowed the space and material reorganization at the book area in the day care and at the library area in the kindergarten. It also allowed the promotion of some activities to boost the areas and support the children to use them so that the physical learning environment in the intervention contexts can be improved. Besides that, it identifies the potentialities of the several materials available at the library area to help the children learn and develop and the importance of the pedagogical practices adopted by the kindergarten teacher as an active participant in the teaching-learning process.

The Pedagogical Intervention Project developed in two intervention contexts, Nursery and Kindergarten, consisted in the creation and reorganization of the library area (one in each context) where we tried to adjust the space to the age of the children involved. We also tried to make it adequate to the interests and needs they showed during the observation period as well as during the intervention time.

At the nursery context, the intervention resulted in the creation of a book area according to the interests and needs of the children and in the supplying of this area to promote the curiosity and involve the children in the “magic world” of books.

At the kindergarten, the intervention process was centred on the reorganization of the library area, making it more attractive and cozy to improve its organization and bring the interest, the “enchantment” of books to the children. Several activities were planned having in mind three essential moments: before the creation and reorganization of the space, during the development of the activities in the space and after the activities were done. At a posterior moment, the activities were analysed trying to understand how the story telling and other activities at the library area contributed to the development of a better oral communication skill, material exploitation, to share personal experiences, build sentences and also to decode different symbol codes.

The pedagogical intervention was oriented by investigation-action principles in the way that observation, planning, action and evaluation were involved.

Key-words: Pre-school Education; Kindergarten Teacher; Child Development; Library.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	ii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	vi
ÍNDICE DE ANEXOS.....	vi
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1.1. A aprendizagem ativa e a interação adulto-criança	4
1.2. A organização do espaço e as oportunidades de aprendizagem pela ação	8
1.3. A comunicação no desenvolvimento da linguagem oral	10
CAPÍTULO 2: A ÁREA DA BIBLIOTECA E O SEU CONTRIBUTO para O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL	12
2.1. O contributo da área da biblioteca para criar oportunidades de explorar e brincar com a leitura	13
2.2. Momentos prazerosos de leitura com crianças de creche e jardim de infância	16
CAPÍTULO 3: PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	18
3.1. Dimensão investigativa do projeto de intervenção pedagógica.....	18
3.2.1 Caracterização da instituição creche	19
3.2.2 Caracterização do espaço.....	19
3.2.3 Caracterização da rotina diária.....	21
3.3. Caracterização da instituição jardim de infância	23
3.3.1 Caracterização do grupo de crianças.....	23
3.3.2 Caracterização do espaço.....	24
3.3.3 Caracterização da rotina diária.....	25
CAPÍTULO 4: PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	28
4.1. Contexto creche – as crianças e a área da biblioteca.....	28

4.1.1.Primeira Fase: Identificação do Problema.....	28
4.1.2.Segunda Fase: Definição dos Objetivos da Intervenção Pedagógica.....	28
4.1.3.Terceira Fase: Concretização e Análise da Intervenção Pedagógica.....	29
4.1.4 Creche – Avaliação Final.....	35
4.2. Contexto jardim de infância – as crianças e a área da biblioteca.....	36
4.2.1 Primeira Fase: Identificação do Problema	36
4.2.2.Segunda Fase: Definição dos Objetivos da Intervenção Pedagógica.....	36
4.2.3.Terceira Fase: Concretização e Análise da Intervenção Pedagógica.....	37
4.2.4 Jardim de Infância – Avaliação Final	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	52
ANEXO	54

ÍNDICE DE FIGURAS

Ilustração 1 - Apresentação e exploração dos diferentes e variados livros;

Ilustração 2 - Exploração das diferentes texturas;

Ilustração 3 - Primeiro passo para criar a área da leitura – colocação da estante;

Ilustração 4 - Utilização da área da biblioteca recém criada;

Ilustração 5 - Álbum de fotografias com a família das crianças;

Ilustração 6 - Contacto com o coelho;

Ilustração 7 - Leitura e exploração da história do “coelhinho”;

Ilustração 8 - Leitura, representação e ilustração da história da Ovelhinha;

Ilustração 9 - Rimas criadas e ilustradas pelas crianças;

Ilustração 10 - Construção do livro para o dia da mãe;

Ilustração 11 – Construção e montagem do Fantocheiro;

Ilustração 12 – Criação do livro de histórias;

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - O Coelho Branco

Anexo 2 – História da Ovelhinha dá-me Lã

Anexo 3 - Mais Lengalengas

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no Mestrado Profissionalizante em Educação Pré- Escolar. Tem como finalidade a obtenção do grau de mestre em Educação Pré- Escolar pela Universidade do Minho. A Prática de Ensino Supervisionada realizou-se no segundo semestre do ano letivo 2012/2013, sendo que a primeira fase da PES decorreu na sala de jardim-de-infância dos cinco anos e a segunda fase na sala de 1 – 2 anos no contexto de creche.

Neste relatório apresenta-se, reflete-se e analisa-se o projeto de intervenção pedagógica centrado na reorganização do espaço e dos materiais na área dos livros na creche e na área da biblioteca no jardim de infância e na posterior exploração dos materiais, com o objetivo de melhorar o ambiente físico de aprendizagem numa sala de creche e numa sala de jardim-de-infância, por forma a ampliar os interesses das crianças e promover diversas aprendizagens, designadamente no desenvolvimento da criatividade, da aquisição de novos vocábulos, reconto oral e brincadeiras relacionadas com os livros ou a histórias ouvidas.

Este projeto surgiu de uma observação atenta e focada das crianças e do ambiente de aprendizagem, com o suporte de instrumentos de observação. A observação realizada permitiu identificar algumas lacunas ~~são~~ ao nível da organização do espaço e materiais no contexto de creche e de jardim-de- infância, mais concretamente na área da biblioteca no jardim-de-infância e na falta de uma área dos livros na creche. A reflexão dos dados de observação em torno do ambiente físico das salas suscitou uma primeira questão: como tornar estes espaços mais atrativos de forma a alargar as oportunidades de aprendizagem das crianças no contacto com os livros. Logo, em ambos os contextos a intervenção pedagógica centrou-se no melhoramento do ambiente físico de aprendizagem, tornando-o mais agradável e melhor apetrechado para proporcionar mais oportunidades de aprendizagem às crianças.

O objetivo principal deste projeto foi criar oportunidades para que as crianças tivessem diversas e diferentes oportunidades de contactar e explorar materiais impressos, como os livros, revistas, fotografias, entre outros. Pretendeu-se, portanto, que a área dos livros e a área da biblioteca por um lado, se tornasse um lugar acolhedor, onde a criança pudesse brincar com os livros, contar e ouvir histórias, explorar e fazer rimas, brincar ao faz de conta, e por outro lado, um convite a novas e diferentes brincadeiras e viajar no mundo da imaginação.

Em ambos os contextos a intervenção teve como referencial pedagógico o modelo curricular High/Scope.

O conteúdo deste relatório estrutura-se nos seguintes capítulos:

No primeiro capítulo é feita uma apresentação do tema do projeto de intervenção e uma abordagem à importância da ação do educador. O educador tem um papel fundamental no apoio e no encorajamento das crianças enquanto estas estão em constante aprendizagem e descoberta de novas experiências, ou seja, o educador escuta e valoriza as intenções das crianças com estímulo e apoio. Deste modo, o educador de infância é o promotor ativo e imprescindível na criação de oportunidades para a criança, quer ao nível do espaço quer dos materiais, nomeadamente ao nível da curiosidade em torno dos livros, a escolha dos mesmos e a forma como os introduz no contexto onde está inserido.

O segundo capítulo descreve o educador como companheiro ativo nas aprendizagens e explorações das crianças. O gosto manifestado pelas crianças em ir para a área da biblioteca, reinventar histórias, “ler uns para os outros”, ou seja, desenvolver atividades na área dos livros e da biblioteca e ao mesmo tempo divertirem-se. Assim, o principal papel do adulto é o de companheiro ativo no desenrolar das atividades procurando criar um clima positivo com as crianças, de forma a criar oportunidades de irem mais longe ao nível das aprendizagens.

No terceiro capítulo, inicia-se com uma referência à dimensão investigativa, metodologia investigação-ação, visto que todo este trabalho prático está imbuído das linhas e ideias orientadoras deste processo dinâmico e interativo. Neste ponto são caracterizados, ainda, o contexto educativo onde se realizou a intervenção e, as salas de creche e de jardim-de-infância, relativamente às quais se especificou, o grupo de crianças, o espaço pedagógico e a rotina diária.

No quarto e último capítulo, descreve-se todo o processo de intervenção pedagógica, começando pelas principais atividades que foram realizadas, desde o início da intervenção até ao final, abordando a fase de identificação da possibilidade de intervenção, a qual tinha como base os interesses e necessidades das crianças, a definição dos objetivos, a intervenção pedagógica e, simultaneamente, a análise dos resultados dessa mesma intervenção. Ao terminar este capítulo é realizada uma avaliação da intervenção no contexto de creche e jardim-de-infância, juntamente com uma avaliação do processo de aprendizagem da minha parte.

A divisão deste relatório em capítulos tem a intenção de permitir uma melhor leitura e compreensão de todo o processo de intervenção pedagógica desenvolvido em contexto de prática profissional, no âmbito da PES.

CAPÍTULO 1: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo pretende-se abordar alguns aspetos teóricos considerados pertinentes pela sua possível associação aos diferentes fatores que prevalecem na interação entre o adulto/criança, na medida em que o primeiro fomenta oportunidades, espaços e/ou materiais para a criança.

1.1. A APRENDIZAGEM ATIVA E A INTERAÇÃO ADULTO-CRIANÇA

Através de uma observação atenta do grupo de crianças e da comunicação constante com a equipa educativa, dos contextos onde decorreu a minha intervenção pedagógica, pude observar que estas estavam em ambientes de aprendizagem ativa e que eram crianças muito dinâmicas e com muitas capacidades.

Assim procurei dar continuidade ao trabalho realizado até então pelas equipas educativas de ambos os contextos e proporcionar um ambiente de aprendizagem ativa.

O conceito de aprendizagem ativa prevê a ação direta sobre os objetos, a reflexão sobre as ações, a motivação intrínseca, invenção e produção e a resolução dos problemas (Hohmann e Weikart, 2011:22). Segundo os mesmos autores, a aprendizagem pela ação é a parte central da roda da aprendizagem através da qual as crianças constroem conhecimento que as ajuda a compreender e dar sentido ao mundo. Num ambiente de aprendizagem ativa valoriza-se a iniciativa pessoal da criança. A aprendizagem pela ação é assim definida como “o processo através do qual as crianças constroem a compreensão das coisas que lhes interessam, pela “experiência directa e imediata com objectos, pessoas, ideias e acontecimentos” tornando-se como “condição necessária para a reestruturação cognitiva e para o desenvolvimento”(Hohmann e Weikart, 2011:52). Por outras palavras, a criança aprende conceitos, forma ideias e cria os seus próprios símbolos ou abstrações através da actividade auto-iniciada – move-se, ouve, sente, manipula” (Hohmann e Weikart, 2011:22).

No processo da aprendizagem pela ação a criança necessita do apoio constante e atento dos adultos, pois este apoio será decisivo no desenvolvimento das várias potencialidades da criança, como crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social (Hohmann e Weikart, 2011:64). “Os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objectivo principal é o de encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças” (Hohmann e Weikart, 2011:27), sendo assim, o adulto/educador é mais um elemento do grupo na sala, que observa, planifica, documenta, avalia e interpreta as ações da cada criança e do

grupo, integrando-as nas experiências-chave, procurando ir ao encontro dos seus interesses e necessidades. O educador auxilia no desenvolvimento, facilita e promove a atividade da criança e estimula a sua autonomia.

Os adultos têm um papel importante na construção de um ambiente educativo capaz de proporcionar o máximo de oportunidades de aprendizagem. Isto implica, do ponto de vista físico, uma organização do espaço, dos grupos, dos materiais e das rotinas diárias, que seja estimulante para a criança.

Como afirma Katz (1999:47) “Um professor tem um papel único...Este papel não é de uma mãe ou de um terapeuta ou de um colega, mas de alguém que valoriza os aprendizes e a aprendizagem profissionalmente.” Assim, é necessário referir a importância do clima de apoio, pois ao gerar um clima de apoio, o adulto proporciona à criança oportunidades para que possa construir aprendizagens mais significativas quando se sentem apoiadas, ou seja, quando existe um clima de interação positiva entre as crianças e os adultos.

Como referem Hohmann e Weikart (2011:27) “os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objectivo principal é o de encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças.” Estes autores referem ainda que para que exista um clima de apoio, o adulto deve ter em conta alguns elementos que possibilitam a criação deste, como por exemplo focar-se nos pontos fortes das crianças, permitir que estas resolvam os seus problemas, provocar a iniciativa das crianças, elevar a autoestima da criança e construir relações verdadeiras, ou seja o adulto deverá criar um clima onde exista afinidade, honestidade para com a criança e apoio participando nas suas brincadeiras.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007), no âmbito do currículo High-Scope, o adulto também deverá ser capaz de entender os conflitos como oportunidades para as crianças construírem competências de gestão de conflitos, naturalmente, com o seu apoio. Deste modo, deve, assim, observar a criança, escutá-la, dar-lhe tempo, e esperar para ser capaz de intervir adequadamente, além de brincar com a criança, colocar-lhe desafios, estimular-la e complexificar a sua ação. O adulto deve ser capaz de proporcionar desafios, pois se não consegue retribuir e responder adequadamente aos desafios da criança, está a ser um intruso no trabalho da criança, uma vez que acaba por dirigir a sua atividade e não está, efetivamente, a seguir os interesses e necessidades das crianças.

Nesta linha de pensamento Hohmann e Weikart (2011:13) referem que “a estimulação da iniciativa das crianças e das suas tendências para relações interpessoais positivas num

contexto de aprendizagem activa afecta determinantemente o desenvolvimento das crianças de idade pré-escolar e as suas realizações enquanto adultos”.

No desenvolvimento da sua atividade, o educador deve procurar desenvolver com as crianças uma boa interação, uma vez que, para além do ambiente físico e da rotina diária, as interações são fundamentais num ambiente de aprendizagem ativa, “Um clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem activa, por que esta é, basicamente, um processo social interactivo.” (Hohmann&Weikart, 2007:63).

É essencial procurar desenvolver com as crianças um clima e uma relação positiva e de confiança, apoiando e valorizando as suas ideias e opiniões, observando-as e conversando com elas, com a intenção de “criar e manter ambientes em que a interacção com a criança seja positiva e por forma a que estas possam trabalhar e brincar com pessoas e objectos libertas de medos, ansiedades ou aborrecimentos e negligencia.” (Hohmann&Weikart, 2007: 63).

A interação com as crianças vai evoluindo ao longo do tempo, as crianças começam a sentir-se à vontade e assim ao longo do tempo vai-se desenvolvendo com o grupo de crianças uma ligação de amizade e respeito mútuo, “A auto-confiança das crianças e as amizades florescem num contexto em que os adultos interagem com elas de forma apoiante ao longo do dia.” (Hohmann&Weikart, 2007: 62).

O papel do adulto é de extrema importância ao longo de todos os momentos, este deve ser um bom observador, mantendo sempre a atenção nas crianças, nas suas ações e interações. As crianças ao longo do dia recorrem ao adulto sempre que pretendem amparo ou precisam de alguma orientação, ou, apenas para mostrar o que estão a fazer.

As interações apresentam-se como sendo imprescindíveis ao desenvolvimento global e harmonioso da criança, como tal, o adulto deve compreender que a interação com as crianças deve ser sustentada num clima de confiança e de apoio, “ Em todas as interacções, as crianças precisam de ser tratadas com muito cuidado e um profundo respeito. Só assim conseguem desenvolver curiosidade, coragem, iniciativa, empatia, em sentido de si próprio e um sentimento de pertença a uma comunidade social amistosa.” (Post&Hohmann, 2011: 61). Os autores continuam “Bebés e crianças que experimentam um crescente apoio e respeito diário por parte dos adultos libertam-se de um stresse indevido. Isto permite-lhes investirem a sua energia na importantíssima tarefa da exploração sensório-motora, a partir da qual constroem uma compreensão do seu mundo social e físico. Têm também oportunidade de formar ideias saudáveis sobre si próprios e sobre os outros” (2011:61)

A interação com as crianças surge naturalmente, e vai evoluindo aos poucos, por isso, é necessário ter em consideração aspetos importantes, adotando uma postura correta e o mais adequada possível com as crianças. O educador deve colocar-se sempre ao nível da criança, manter contacto visual enquanto conversa com elas, estabelecer e manter um relação de confiança recorrendo a uma linguagem, verbal e corporal, adequada a estas idades “os educadores tratam as crianças de formas que as ajudam a desenvolver confiança na pessoa que cuida delas e nelas próprias.” (Post&Hohmann, 2011:67).

Pela mesma razão, e segundo Parente (2011), educar é algo que compete a todos os adultos, começa desde cedo, no seio familiar da criança, tendo uma proximidade junto da sociedade em que se insere. Por conseguinte, a influência a nível de valores e crenças defendidos por cada pessoa pautar-se-á através das diferentes maneiras de interagir com as crianças, maneiras que dependem muito da forma como se considera adequado educar uma criança. Por este motivo, observamos diferentes maneiras de interagir com as crianças, maneiras que dependem muito da forma como se considera adequado educar uma criança, existindo, deste modo, uma óbvia influência a nível de valores e crenças defendidos por cada indivíduo.

Observar e e escutar a criança são uma poderosa competência prática que o educador de infância deve valorizar (Parente, 2011:6), uma vez que a atenção deste sobre a criança irá permitir um conhecimento mais útil acerca da criança bem como da respetiva família, de modo a estar mais capaz de adequar a sua ação a cada uma, pois à medida que se conhecem as suas características, também se pode planear com mais intencionalidade.

Com efeito, o toque, a fala e a brincadeira de forma calorosa e tranquila são fundamentais para as crianças pequenas que experimentam tudo e todos de modo sensorial e ativo (Post e Hohmann2007:69), pois podem não compreender plenamente o que os adultos tentam transmitir, mas percebem totalmente a linguagem corporal e afetiva. Hohmann e Weikart (1995:6) destacam que a aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre os adultos e as crianças. Para que esta abordagem seja possível é essencial que o adulto seja apoiante durante as conversas e brincadeiras que vai tendo com a criança. Assim, é possível colocar em prática estratégias e interações positivas, de forma a estabelecer relações verdadeiras fomentando na criança a confiança que a mesma irá depositar no adulto.

As interações com as crianças podem ser tão variadas e diversas como o número de crianças (Post e Hohmann: 69), pelo que os educadores devem procurar o seu estilo de

interação para cada criança individualmente. Também Portugal (2011:6) destaca que o desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima envolve um sentimento de domínio sobre o próprio corpo, comportamento e mundo. A criança sente-se confiante perante o adulto que a orienta nas dificuldades ou congratula nas vitórias.

1.2. A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E AS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM PELA AÇÃO

Para que o educador possa ativar as potencialidades de cada criança, é necessário, antes de mais criar um ambiente educativo estimulante e agradável.

A organização do espaço pedagógico, composto por áreas de interesse, e a disposição dos materiais nas áreas, revela-se como a primeira forma de intervenção do educador de infância, no que diz respeito ao currículo High/Scope (Oliveira- Formosinho, 1998:157).

Um dos aspetos potenciadores da aprendizagem ativa das crianças deve-se muito à organização do ambiente físico e dos materiais apropriados, revelando-se um dos fatores que mais contribui para o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo da criança.

O espaço deve permitir que cada criança se sinta valorizada, respeitada e apoiada na sua diferença. Desta forma, o educador deverá criar um espaço que transmita às crianças conforto, bem-estar e segurança. Mas, também, permitindo que estas desenvolvam uma aprendizagem pela ação, pois “num contexto de aprendizagem ativa as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados de forma a que essa aprendizagem seja possível” (Hohmann &Weikart, 2011:161).

Neste sentido, o educador tem “(...) um papel ativo e decisivo, pois precisa de conhecer as necessidades desenvolvimentais da criança em geral, as necessidades e interesses do seu grupo específico e de cada criança (...) ter conhecimento e interesse pela cultura envolvente (...)” (Oliveira-Formosinho, 2007:69).

O espaço deve apresentar características muito particulares, para além de organizado e atraente, deve ser de fácil acesso e estimulante, mas também deve possibilitar diversas brincadeiras e ações. A sua organização em áreas de interesse bem definidas, encoraja diferentes tipos de atividades, permitindo “(...) à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem ativa (...)” (Oliveira-Formosinho, 2007:68).

De acordo com Oliveira-Formosinho, 2007:67 “(...) a sala de actividades não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixada do início do ano lectivo até

ao seu término”. Por isso é necessário que as áreas sejam flexíveis havendo uma interligação entre elas, de modo a possibilitar atividades e brincadeiras paralelas.

Sendo assim, o educador de infância tem um papel ativo e imprescindível na (re)organização do espaço e dos materiais, na escolha dos mesmos e na forma como os introduz e organiza no contexto onde está inserido, pois o espaço e os materiais têm de ser vistos como uma resposta aos interesses e necessidades das crianças. Além disso, o educador tem um papel fundamental no apoio e no encorajamento das crianças enquanto estas estão em constante aprendizagem e descoberta de novas experiências, ou seja, o educador escuta, valoriza e apoia as intenções das crianças com estímulo.

Para promover a aprendizagem ativa das crianças, segundo Hohmann e Weikart (2011), são importantes a criação de espaços que possibilitem às crianças a oportunidade de desfrutar das particularidades dos mesmos, envolvendo-se em brincadeiras sozinhas, a pares ou em grupos, realizando explorações, brincadeiras de faz de conta, jogos colaborativos e interações com outras crianças. Além disso, a criança deve ter um espaço onde possa descobrir e utilizar os materiais à sua escolha, assim como aqueles que já usou no decorrer das suas atividades. De acordo com estes requisitos, a criança tem de se sentir sempre segura, acolhida, valorizada, competente e curiosa (2011:162-163).

Hohmann e Weikart (2011) defendem que o espaço deve ser convidativo às crianças e aos adultos que dele usufruem, sendo um dos aspetos fundamentais a sua organização. Por isso, quando falamos em organização do espaço e a sua utilização por parte das crianças, referimo-nos à “(...) expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização”. (Ministério da Educação, 1997:37).

O educador deve ser um observador atento, pois isso permite-lhe verificar em cada área quais os materiais mais utilizados pelas crianças. Num espaço organizado, a observação atenta pelo educador das crianças permite que ele se possa aperceber que novas áreas devem ser criadas, de forma a proporcionar-lhes uma série de novas e desafiantes experiências. Assim e através desta observação constante, o espaço vai sofrendo alterações de acordo com os interesses e necessidades das crianças. “Cabe assim ao educador, organizar o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a

proporcionar às crianças experiências educativas integradas”(Perfil Específico do Desempenho do Educador de Infância, 2001).

A forma como está organizado um espaço, tem grande influência nas ações das crianças, a começar pela aprendizagem ativa que depende muito do espaço onde elas se encontram inseridas, Post e Hohmann (2011) citam Torelli e Durret (1998) dizendo que “(...) os centros de educação infantil devem proporcionar a bebés e crianças de tenra idade ambientes bonitos que apoiem o jogo centrado na criança, iniciado pela criança e facilitado pelo educador”. Estes autores defendem ainda que “(...) as pessoas que prestam cuidados às crianças merecem ambientes de trabalho altamente funcionais, fáceis de utilizar e esteticamente atraentes” (p.99).

1.3. A COMUNICAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL

Segundo as Orientações Curriculares, emanadas pelo Ministério da Educação 1997, “a aquisição e a aprendizagem da linguagem oral tem tido até agora uma importância fundamental na Educação Pré-Escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1º Ciclo do Ensino Básico. É actualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da Educação Pré-Escolar” (1997:65).

A estimulação e o desenvolvimento do interesse pela comunicação escrita deverá ter como ponto de partida o interesse pela comunicação oral, que a antecede e prepara. A dinâmica das Creches e dos Jardins de Infância dá muita liberdade às crianças, deixando-as falar livremente. Contudo, esta liberdade nem sempre é suficiente para que a criança desenvolva em pleno a sua linguagem.

Ao longo do processo de aquisição e desenvolvimento linguísticos, a criança descobre e apropria-se do sistema linguístico em que está inserida. Porém, e como nos diz Sim-Sim (1998:213), há aspetos que “requerem a mobilização de processos e estratégias conducentes à análise e controlo do conhecimento e do crescimento linguístico” aspetos estes que beneficiarão de uma intervenção atenta e conhecedora dos mecanismos promotores deste desenvolvimento. Horta (2007:90) refere mesmo que o ambiente deve “favorecer a apropriação da linguagem escrita por parte das crianças, de uma forma informal, agradável e lúdica, pois sabe-se que o espaço físico e os materiais proporcionados às crianças influenciam os seus comportamentos lúdicos e pedagógicos. O ambiente educativo é organizado pelo educador em conformidade com as crianças na sua sala de actividades e de acordo com o seu modo de trabalhar”.

Também Post e Hohmann (2011:45) destacam que as crianças e os bebés são como todos os seres humanos, “fazedores de sentido”, combinando gestos, sons, fala, audição e visão “num sistema de comunicação biunívoco que os integra na comunidade social e que lhes permite participar nela como membros contribuintes”.

A aquisição e o desenvolvimento da linguagem, segundo Sim-Sim, é um processo complexo e fascinante em que as crianças nas suas interações com os outros (re)constróem, de uma forma natural e intuitiva, a forma linguística da comunidade onde está inserida e apropria-se da sua língua materna e, não apenas, aprende palavras novas como também pronuncia sons linguísticos e usa as regras gramaticais. Sim-Sim refere que “na vida da criança, comunicação, linguagem e conhecimento são três pilares de desenvolvimento simultâneo. As crianças adquirem a respectiva língua materna ao mesmo tempo que desenvolvem competências comunicativas, através de interações significativas com outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar. Ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de “andaime”, interpelando-a, clarificando as suas produções, expandindo os iniciados que a criança produziu” (2008: 11).

Sim-Sim (2010) refere, ainda que a evolução dos conhecimentos sobre como é que as crianças aprendem “veio contradizer, por um lado, a concepção *de prontidão* e, por outro, questionar o conceito de pré-requisitos para aprender a ler.” A mesma autora menciona, ainda, que “a *prontidão* não é uma realidade dicotómica, determinada pela idade cronológica (*estar pronto* ou *não estar pronto*, tal como a fruta está ou não está madura). A noção de ambientes estimulantes onde as crianças, através da orientação guiada se desenvolvem e constroem conhecimento, guia as perspectivas actuais sobre o processo de desenvolvimento e de aprendizagem.” Efetivamente, a noção de “*prontidão da criança* para aprender, evoluiu-se para o conceito de *prontidão das instituições* para servirem as necessidades de cada criança.” (Sim-Sim:2010), ou seja, é importante que o jardim de infância se constitua como um ambiente estimulante de aprendizagem e de desenvolvimento para todas e cada uma das crianças.

Sendo assim, é importante referir que o educador deve promover o contacto, regular e diversificado, com o livro, uma vez que este é um instrumento precioso através do qual a criança vive situações de descoberta e de conquista, ou seja, o educador deve criar, na sua sala de atividades, um espaço dedicado à leitura de histórias, onde o livro seja explorado todos os dias, criando uma prática de leitura que irá despertar na criança um gosto pela leitura. Isto porque a leitura de histórias é uma entrada no “mundo imaginário que lhes abre janelas para o mundo”

(Veloso, 2003:1). Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) referem que a relação entre a consciência da noção de palavra e a aprendizagem da leitura parece ser de natureza interativa.

Uma das principais razões para se ler histórias às crianças é a possibilidade de lhes poder oferecer a oportunidade de ouvirem e contactarem com uma linguagem descritiva e narrativa que, no entender de Rigolet (2006), deve ser "usada com imaginação e construções sintáticas de um grau de complexidade ligeiramente superior ao das suas próprias produções" (p. 163), são portanto, a sua iniciação à aprendizagem para ser leitor, e sê-lo é "ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo..." (Abramovich, 2004: 16).

Em contexto pré-escolar é de assinalar algumas características e dificuldades próprias destas idades e que o educador deve ter sempre presente não só na preparação, mas também no momento da leitura ou na atividade complementar desta. Rigolet (2006) aponta algumas, como é o caso do reconto. Uma criança na faixa etária dos 24 aos 36 meses tem dificuldades quando se lhe pede para "recontar" uma história, mesmo que parcialmente, mas se o conto (e recontos) for complementado com um suporte visual concreto, a criança poderá expressar-se mais facilmente sobre alguns tópicos da história. A dramatização das histórias é bastante apreciada pelas crianças dos 36 aos 48 meses pois quando lidas de forma muito expressiva, a ênfase dada a cada palavra ou expressão traduz sentimentos e emoções que de outra maneira não se poderiam experienciar. Como refere a autora, é a ouvir sons, palavras e comunicações orais com tudo o que isso implica - captar, identificar, reconhecer, diferenciar sons, palavras e estímulos sonoros pela sua função e significado, é o que permite adquirir e desenvolver a linguagem da mais elementar à complexa.

Parece de facto uma condição fundamental e inequívoca para a formação da criança, como ser humano pensativo, comunicativo e social que se pretende que seja, começar a desenvolver o mais precocemente possível as suas várias capacidades, usando para tal a linguagem oral como veículo de comunicação e expressão.

CAPÍTULO 2: A ÁREA DA BIBLIOTECA E O SEU CONTRIBUTO PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL

O presente capítulo pretende demonstrar de que forma as crianças usufruem de momentos de lazer ao mesmo tempo que exploram e brincam com os livros, criando experiências linguísticas e fomentando a aprendizagem de outros saberes. Também, se pretende evidenciar de que forma os adultos se destacam no apoio às crianças, desde que reconheçam a

importância de falar e ouvir, e compreendam claramente os laços que podem ser criados com a leitura e a escrita.

2.1. O CONTRIBUTO DA ÁREA DA BIBLIOTECA PARA CRIAR OPORTUNIDADES DE EXPLORAR E BRINCAR COM A LEITURA

A leitura é importante na vida do homem, uma vez que o contacto precoce com a mesma tem influência positiva no desenvolvimento da criança, pois as crianças que “ouvem ler, desde tenra idade, estão preparadas para comunicar melhor e para continuar a aprender ao longo da vida” (Ramos e Silva, 2009:131).

A criança deve manusear, logo desde tenra idade, livros de gravuras e ouvir histórias em voz alta, independentemente de não compreender o texto. Ao contemplar com os pais as gravuras e ao serem nomeadas as coisas que nelas se veem, a criança não só desenvolve a linguagem, como também forma o seu primeiro vocabulário ocular, preparando, desta forma, a aquisição da leitura(Post e Hohmann (2007) . Segundo Post e Hohmann (2007) é importante proporcionar uma boa variedade de livros infantis que as crianças possam manipular e observar (p. 149).

O mundo dos livros reveste-se de um interesse acrescido na infância, tratando-se de uma ferramenta a ser considerada pelo educador de infância e, como tal, deverá estar presente na sua prática pedagógica, tendo a sua utilização uma intencionalidade educativa, ainda que muitas vezes seja dinamizada como uma componente lúdica, que é fundamental e não pode estar ausente no contacto precoce da crianças com o livro e a leitura.

Nesta linha de ideias, para a criança “o livro começa por ser um brinquedo e a leitura em jogo. Esta “atitude” garante a ligação afetiva aos livros e ao acto de ler.” (Ramos e Silva, 2009:131). Através do livro e da leitura, a criança compreende o meio onde está inserida e desenvolve conhecimentos e competências necessários ao seu crescimento.

Nesse sentido, cabe ao educador conceber e organizar um espaço destinado aos livros e afins (revistas, jornais, catálogos, fotografias), bem como, materiais lúdicos, como os fantoches, ou seja, ao adulto compete-lhe enfatizar este espaço, onde as crianças se sintam seguras e confortáveis, como recurso para uma aprendizagem global das crianças.

O adulto desempenha um papel fundamental “na promoção do contacto da criança com o livro e a importante tarefa de estimular a leitura (...). Esta tarefa, leva o seu tempo, obriga à

reflexão e exige afecto, alegria, partilha, prazer, fascínio e cumplicidade. Saborear o livro e a leitura em conjunto é imprescindível” (Ramos e Silva, 2009:131).

Os bebés não podem ler nem aprender a ler, contudo torna-se fundamental que a criança tenha contacto desde cedo com o livro, ou seja, deve dar-se livros aos bebés para que se desenvolva e para “criar a curiosidade e o desejo de saber o que dizem os livros.” (Associação de Professores Português & Associação de Profissionais de Educação de Infância, 2005:4).

Post e Hohmann referem que “é preciso recordar que as crianças irão passar algum tempo utilizando livros na área destinada aos livros mas que também os irão transportar enquanto brincam noutras áreas. Por exemplo, poderão “ler” para bonecas bebés na área da casinha das bonecas, transportá-los dentro do trator de brincar ou olhar para eles no telheiro enquanto estão sentados ao colo do educador.” (2011:149).

Desde o berço que é importante falar, cantar e ler para o bebé, bem como proporcionar-se o contacto com o livro, ainda que este seja visto como um brinquedo, pois isso irá favorecer o gosto pela leitura e os livros (Associação de Professores Português & Associação de Profissionais de Educação de Infância, 2005: 7).

Os momentos de leitura devem ser de prazer, por isso, torna-se importante que sejam realizados em espaços acolhedores, onde a criança possa ver o que está a ser lido, apontar para as palavras e imagens e dialogar acerca da imagens e da história. Mas também é importante que a criança possa ter oportunidade de escolher o livro, assim como tê-los ao seu alcance (Associação de Professores Português & Associação de Profissionais de Educação de Infância, 2005: 7).

As investigações dos últimos anos têm evidenciado, que as crianças constroem múltiplas concepções sobre a linguagem escrita. Estas concepções surgem precocemente, pelos contactos que as crianças vão estabelecendo com a linguagem escrita em situações informais quer sejam dentro ou fora da escola como, por exemplo, ao observarem o código escrito nas embalagens dos cereais, nos panfletos de publicidade, nos livros de histórias ou nas placas de sinalização de trânsito. Naturalmente as crianças refletem sobre essa escrita, tal como, refletem sobre qualquer outro objeto do conhecimento.

Riley (2004:42) destaca que as crianças “num ambiente em que as apoie, estimulem e desafiem, através de experiências ricas e de actividades ...aproveitarão todas as oportunidades para comunicar, questionar, resolver problemas, querer saber mais, debater, argumentar e ouvir”. Deste modo, o mesmo autor (2004:47) realça que “as crianças também têm de ser

capazes de ouvir, distinguir diferentes sons das palavras e de os relacionar com as letras e os grupos de letras na página escrita (segmentação fonética). Este autor realça que as crianças quando estão em contacto com a área da biblioteca desenvolvem uma capacidade fundamental e um elemento essencial da leitura e da escrita. Este desenvolvimento pode ser intensificado, segundo Riley (2004:42), se “se praticar a divisão das palavras nos sons que as compõem com jogos diferentes e agradáveis”.

A criança adquire de forma natural e gradual a linguagem, uma vez que esta é determinada essencialmente pela organização e funcionamento cerebral, no entanto necessita de estar exposta a um sistema linguístico. Se a sua aquisição, “privilégio da espécie” (Pennac, 2000:43) se processa a partir dos primeiros meses de vida e o seu desenvolvimento se prolonga no tempo, embora o período crucial seja aquele que decorre até à adolescência, a aprendizagem formal da leitura e da escrita verifica-se apenas por volta dos seis anos. Ouvir, falar, ler e escrever são competências intimamente ligadas, pelo seu desempenho beneficia sobremaneira das múltiplas interações que se estabelecem com o “mundo da escrita, das imagens e dos sons” (Marques, 2001:6).

Segundo Riley (2004:47) a partilha de livros com as crianças gera “implicitamente, e com a ajuda das ilustrações, um significado a partir do texto escrito, mas também apontando diretamente para as palavras á medida que são lidas em voz alta.”

Todas as atividades que promovam o desenvolvimento da linguagem revelam-se extremamente vantajosas para as aprendizagens das crianças, pelo que a escola deve proporcionar, logo desde o jardim-de-infância, situações de enriquecimento linguístico e que familiarizem a criança com o maior número de materiais e de escrita. A apropriação e a consolidação deste pilar inicia-se muito antes da sua instrução, por isso urge continuar a repensar as práticas pedagógicas, uma vez que, segundo o estudo realizado por Sim-Sim (2006), nem sempre estas são suficientes concordantes com os objetivos que se devem alcançar na educação pré-escolar.

Riley (2004:49) salienta que “todas as salas de actividades deviam conter um espaço especialmente destinado ao ensino da literacia. Neste espaço, crie-se uma área de escrita (...) com todos os tipos de instrumentos e de materiais para escrever e rabiscar, canetas, lápis, papéis, envelopes, cartões e livrinhos em branco já prontos, onde as crianças possam escrever histórias e poemas, todos com uma apresentação atraente e bem ao seu alcance. E também uma zona sossegada, mobilada, com almofadas e um tapete, nela colocando uma série de livros

variados e de grande qualidade, que as crianças possam desfolhar sozinhas ou partilhar com um adulto.”

2.2. MOMENTOS PRAZEIROCOS DE LEITURA COM CRIANÇAS DE CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA

O educador deve ser o principal mediador do processo educativo, implementando, de modo claro, as suas próprias concepções relativamente à leitura face ao desenvolvimento da criança, pois “a criança começa a (aprender a) ler muito antes de “saber ler” e de entrar na escolaridade obrigatória.” (Ramos e Silva, 2009:131).

A leitura das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) permite perceber a importância da linguagem oral, procurando sensibilizar os educadores para atividades específicas que levem as crianças a apreciar os diferentes sons das palavras, através de diferentes estratégias como as rimas, os trava-línguas e as lengalengas. As interações proporcionadas às crianças, tanto em grande grupo, como em pequeno grupo ou no diálogo entre pares, como por exemplo narrar acontecimentos, contar, recontar e inventar histórias, fazer a distribuição de tarefas, eleger as regras do grupo, planejar o que se deve fazer e rever o que se realizou, bem como falar ao telefone, o faz de conta, dialogar, transmitir mensagens ou recados, são aspetos que fazem parte da comunicação verbal utilizada no dia-a-dia do jardim-de-infância e creche, alargada posteriormente, a outros contextos e/ou outros conteúdos.

Assim quando se realizam diferentes experiências de aprendizagem, centradas na estimulação da linguagem oral, pode promover-se o conhecimento das crianças em outras áreas, nomeadamente ao nível da matemática, da expressão plástica, do conhecimento do mundo, etc. Por exemplo, uma experiência de aprendizagem centrada na leitura de uma história, pode permitir alargar os conhecimentos sobre animais, países, frutos, arte, relações familiares e diversidade linguística.

Nesta linha de ideias, a poesia, as adivinhas, trava-línguas, lengalengas, são aspetos tradicionais da cultura portuguesa que podem e devem ser abordados e desenvolvidos na educação pré-escolar. Todas estas formas de expressão permitem trabalhar ritmos, o que vai facilitar a clareza da articulação, servindo de meios de experiência linguística, ou seja, do funcionamento da língua. Tal como salienta Sim-Sim, “todas estas formas de expressão, podem ainda ser meios de competências metalinguísticas, ou seja, de compreensão do funcionamento da linguagem” (2009:67).

No contexto de creche, e tal como referem Post e Hohmann (2011:148), “a área dos livros deverá ser um local acolhedor onde as crianças possam facilmente encontrar e apreciar livros de figuras. Para as crianças, manusear livros, andar com eles de um lado para o outro, olhar para as figuras, sentar-se ao colo do educador apontando e “conversando” sobre as coisas nas imagens, ouvir histórias e “ler” histórias são experiências à partida muito agradáveis que têm um impacto duradouro. Quando as crianças têm estas experiências precoces com regularidade, isto facilita a aprendizagem da leitura nos primeiros anos da escolaridade.”

As aprendizagens relativas à leitura e à escrita no contexto de jardim-de-infância, só fazem sentido se forem entendidas de forma funcional, lúdica, interessante e desafiadora. Nesta perspectiva, devem basear-se nas explorações de carácter lúdico da linguagem, pois de acordo com Silva (1997), o prazer de lidar com as palavras, inventar e imitar sons e descobrir as relações contribuem para a construção e enriquecimento do vocabulário da criança.

Ao contactar com a leitura e a escrita a criança tem que ter à mão instrumentos que lhe proporcionem e lhe façam desabrochar esse gosto. Sendo assim, um instrumento fundamental é o livro, pois é através dele que as crianças descobrem o prazer da literatura e desenvolvem a sensibilidade estética.

CAPÍTULO 3: PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

3.1.DIMENSÃO INVESTIGATIVA DO PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O projeto de intervenção pedagógica desenvolvido no jardim-de-infância e na creche tem como base as linhas e ideias orientadoras da investigação ação.

A investigação ação apresenta um conjunto de operações consideradas essenciais como: planejar, agir, refletir, avaliar e dialogar. Estes são importantes pois tornam o processo dinâmico e interativo, no sentido de melhorar ou reajustar a problemática a ser estudada (Fischer, 2001, citado por Máximo-Esteves, 2008).

Inicialmente ocorreu um tempo de observação constante e atenta do grupo de crianças, do espaço e da rotina, que permitiu conhecer o grupo, os seus interesses e necessidades. Este tempo de observação permitiu identificar alguns aspetos que foram refletidos com as educadoras cooperantes para assim se identificar a problemática para uma intervenção pedagógica.

Após identificado o problema foi necessário pesquisar e refletir acerca do tema para proceder à ação, nomeadamente à planificação das estratégias de intervenção adequadas ao grupo de crianças. Pois, torna-se essencial que a prática educativa seja dotada de intencionalidade pedagógica, para isso a observação é um aspeto crucial, tendo sempre por base os interesses do grupo, bem como das suas necessidades.

A reflexão foi essencial antes, mas também, durante e depois de todo o processo de intervenção, pois permitiu identificar os aspetos positivos, adequar as estratégias e avaliar as atividades desenvolvidas.

A investigação ação pode ser entendida “como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (Elliott, 1991, citado por, Máximo-Esteves, 2008:8). Desta forma, o projeto desenvolvido permitiu o desenvolvimento de novas e diferentes estratégias pedagógicas, como forma de responder aos interesses e necessidades das crianças procurando tornar as aprendizagens mais significativas.

O projeto desenvolvido permitiu-me desenvolver competências enquanto educadora de infância, pois para além de permitir desenvolver uma educação de maior qualidade, também me permitiu adquirir novos conhecimentos o que contribuiu significativamente para a minha formação (Altrichteretal., 1996, citado por, Máximo-Esteves, 2008).

O trabalho que se apresenta neste relatório baseou-se neste processo de investigação ação, que permitiu desenvolver um projeto de intervenção dotado de intencionalidade pedagógica e significativo.

3.2. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CRECHE

O colégio onde se realizou a intervenção é uma instituição particular que apoia a população do distrito de Braga.

Relativamente ao atendimento à infância, esta instituição recebe crianças dos 4 meses aos 3 anos de idade. Na creche existem 4 salas: 1 sala de berçário com capacidade para 8 crianças e com 2 auxiliares de educação; 1 sala dos 2 aos 3 anos com capacidade para 16 crianças sendo que uma das crianças tem N.E.E e com uma Educadora de Infância e uma auxiliar; 1 sala de 1-2 anos com capacidade para 10 crianças e com uma Educadora de Infância e uma auxiliar; e mais uma sala mas que se encontrava fechada por falta de crianças.

Estas salas estão distribuídas num só edifício. Este é constituído por uma copa, um refeitório, 1 gabinete de apoio, 1 casa de banho para crianças, 1 para adultos e uma para crianças portadoras de deficiências a nível motor. E também a receção onde as crianças são recebidas e onde a diretora pedagógica conversa com os pais sempre que lhe é solicitado.

3.2.1. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

A sala de creche é constituída por um grupo de treze crianças, dez do sexo masculino e três do sexo feminino. É um grupo com idades heterogéneas, compreendendo-se entre dezoito e vinte e quatro meses de idade. Na sua globalidade, o grupo de crianças caracteriza-se por ser um grupo dinâmico e ativo. São comunicativas, quer com os pares, quer com os adultos.

3.2.2. CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO

“Acreditamos que os centros de educação infantil devem proporcionar a bebés e crianças de tenra idade ambientes bonitos que apoiem o jogo centrado na criança, iniciado pela criança e facilitado pelo educador. Também acreditamos que as pessoas que prestam cuidados às crianças merecem ambientes de trabalho altamente funcionais, fáceis de utilizar e esteticamente atraentes. (Torelli&Durrett, 1998, citado por Post&Hohmann, 2007). Segundo

Poste Hohmann (2011), para se promover a aprendizagem ativa, devemos ter em conta vários aspetos na organização e equipamento de um ambiente destinado a crianças pequenas.

A sala onde realizei o meu estágio não apresenta as dimensões ideais para o número de crianças que fazem parte do grupo, contudo o espaço apresenta-se organizado de forma que as crianças possam movimentar-se livremente.

Existe uma mesa de atividades, um fogão, pratos, colheres, uma pequena cama para as bonecas e alguns materiais para favorecer a motricidade global.

As expressões plásticas são realizadas numa mesa redonda e todos os materiais usados são escolhidos e distribuídos pela educadora.

Não existe área de areia e água, não existem livros, apenas algumas capas soltas e grossas que servem para as crianças manusearem e espalharem pelo chão.

A janela da sala é ampla e apresenta dimensões consideráveis para o tamanho da sala e proporciona a entrada de luz natural. “As crianças sentem-se mais confortáveis em espaços iluminados por luz suave e natural” (Post e Hohmann, 2011:108).

A janela tem também a desvantagem de não poder permitir a saída das crianças para o exterior, não existindo espaço para as brincadeiras ao ar livre. “Bebés e crianças precisam de brincar no exterior, onde as oportunidades de exploração sensoriomotoras são infinitas. Como tal, se possível, todo o espaço interior deveria ter acesso a área exterior”. (Post e Hohmann, 2011:106).

A sala de atividades, apesar de possuir mobiliário alto e inacessível às crianças, possui equipamento que as crianças podem usar livremente e com autonomia pois é adaptado à sua altura, existindo espaço suficiente para as crianças se envolverem em atividades no solo, como gatinhar, andar, saltitar, trepar, rastejar, entre outras. O mobiliário encontra-se posicionado nos cantos das salas junto às paredes. Post e Hohmann (2011:110) referem mesmo que “A mobília à medida dos bebés e crianças ajuda a criar um ambiente que as crianças conseguem gerir sozinhas, embora a ajuda do adulto seja sempre necessária”.

Alguns materiais estão dispostos em prateleiras ao alcance das crianças, como por exemplo, as folhas, lápis de cor e de cera, mas é a educadora quem os distribui pelas crianças. “Prateleiras firmes, baixas e acessíveis, porta-livros, cestos e caixotes de lixo pequenos ou baldes encorajam as crianças que já se deslocam a encontrar e a usar os materiais de jogo e entretenimento que escolheram” (Post e Hohmann, 2011: 110).

As crianças possuem um espaço próprio para dormirem a sesta, acomodadas em catres baixos e de fácil acesso às crianças. “A localização da área de dormir varia consoante o programa, dependendo da disposição do espaço físico. Geralmente, os educadores disponibilizam uma sala isolada e acessível para a sesta, quando possível”. (Post e Hohmann, 2011:126).

O refeitório serve também de sala para a receção das crianças. É um espaço acolhedor e calmo e dispõe de mesas e cadeiras adaptadas ao nível das crianças.

É na copa que se acondicionam as refeições que vêm de fora da instituição.

“Para bebés que já se sentam e experimentam alimentos sólidos, a refeição geralmente tem lugar num local consistente (...), junto à zona de preparação de alimentos”. (Post e Hohmann, 2011:123).

As casas de banho são espaços onde existem sanitas e lavatórios que estão ao alcance das crianças e onde estas já vão exercendo alguma autonomia.

“É natural que as crianças fiquem com um sentimento de pertença e de controlo quando o espaço está equipado com mobiliário e adereços estáveis e construídos de acordo com o seu tamanho. (...), isto inclui lavatórios e sanitas muito baixas”. (Post e Hohmann, 2011:109).

3.2.3. CARACTERIZAÇÃO DA ROTINA DIÁRIA

Uma rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas...as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento.” (Evans & Ilfield, 1982, citado por Post&Hohmann, 2007). A definição também de uma rotina flexível auxilia na acomodação das necessidades de cada criança. Tanto a previsibilidade como a flexibilidade podem parecer contraditórias. Porém, estas andam sempre “de mãos dadas na construção de um dia calmo, centrado na criança.” (Post&Hohmann, 2007:197) De modo a estabelecer um horário diário que seja previsível mas, no entanto flexível, é necessário que o adulto prepare o dia à volta de acontecimentos diários que sejam regulares e rotinas de cuidados; siga consistentemente o horário diário; se adapte aos ritmos naturais e aos temperamentos das crianças; e garanta uma transição agradável entre uma experiência interessante e a que se segue.

A rotina diária deverá ser conhecida e reconhecida pelas crianças, deste modo facilitará a aproximação do adulto e das crianças entre si. Esta rotina deverá ser estável e consistente

para passar às crianças a sensação de controlo e segurança, tornando-os mais independentes, evitando a dependência face ao adulto que tende a existir nestas idades precoces.

A sala segue a proposta do Modelo Curricular High/Scope, onde existe o tempo do acolhimento, onde as crianças são recebidas e é feita a transição de forma serena, tempo de escolha livre, que permitem à criança fazer escolhas, planejar ações e realizar as escolhas, tempos de trabalho em grande e pequeno grupo, que permitem às crianças realização de explorações e ações propostas pela educadora. As crianças desta sala têm perfeita noção da rotina diária que têm na sala, quando chegam do lanche sentam-se porque sabem que antes do tempo de escolha é o momento de sentar e beber água.

A forma como a rotina está organizada proporciona às crianças diferentes momentos de aprendizagens, com diferentes atividades que lhes oferecem inúmeras experiências. Tomei consciência que a rotina diária deverá ser sempre consistente e estável, porém deverá manter um carácter flexível, para responder às necessidades do grupo, “nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual” (Ministério da Educação, 1997:40). Nesta organização da rotina, que tem sempre intencionalidade, devemos sempre ter em atenção que o tempo educativo deverá assumir um papel central, não deixando de olhar para as crianças como participantes ativos nessa rotina.

Deste modo, a educadora levava as crianças para a sala por volta das 09h30. Sentavam-se juntamente com a educadora e cantavam os bons dias. Apenas algumas respondiam porque a maioria das crianças ainda não falam. A seguir havia um momento para a conversa, mas as crianças demonstravam pouco interesse pois estavam mais interessadas em levantar-se para brincarem.

De seguida, sentavam-se à volta da mesa e, em conjunto, exploravam os materiais que a educadora trazia para a sala. Após a atividade na mesa, as crianças brincavam livremente em todos os espaços da sala. Neste momento da rotina, as crianças tiravam os objetos disponíveis das caixas e espalhavam tudo pelo chão, explorando-os e manipulando-os de diversas formas, subiam para cima das cadeiras e dos móveis mais baixos.

Seguia-se o momento da higiene, a hora do almoço e a sesta. Na hora de acordar faziam novamente a higiene. Antes da hora do lanche, iam à sala. Uns dias, ouviam uma história apresentada através do computador, brincavam livremente ou acabavam algum trabalho que tinham iniciado de manhã.

Depois, seguia-se a hora do lanche. Após este momento da rotina, as crianças voltavam à sala, onde eram minuciosamente preparadas (mudavam-se as fraldas e colocava-se creme no rosto de cada uma). Preenchiam-se os livros individuais, este que funcionava como uma espécie de diário, onde se registavam as descobertas e aprendizagens que as crianças realizavam ao longo do dia. Este livro era preenchido pela educadora e pelos pais.

3.3. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO JARDIM DE INFÂNCIA

O Jardim de Infância é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos, nos termos do n.º.1 do artigo 94 do Estatuto aprovado pelo Decreto Lei n.º.119/83, de 25 de Fevereiro. A Obra Social funciona em dois edifícios contíguos. Um acolhe no primeiro piso, a valência de Creche; no piso inferior, ao nível do rés-do-chão, estão as salas da valência Pré-Escolar. Neste edifício funcionam, também, os serviços administrativos, a cozinha, os refeitórios. O segundo edifício, inaugurado no dia 02 de Fevereiro de 1996, confina-se à valência ATL.

A área envolvente aos dois edifícios está dotada de um considerável espaço ao ar livre, onde se situam os parques das três valências, um campo de jogos, uma horta pedagógica e outros espaços verdes, entre eles, uma mata. As instalações sanitárias são adequadas à idade, ao sexo, e uma adequada às crianças com necessidades educativas especiais.

Na sala de música existem diversos instrumentos musicais: xilofones, clavas, maracas, pandeiretas, aparelhagem sonora, bateria, sintetizador... Os ginásios estão equipados com espaldares, bancos suecos, trampolim, colchões de vários tamanhos, bolas, arcos... No salão e sala polivalentes, além de vários equipamentos lúdicos, existe televisão com vídeo e DVD, e ainda um projetor multimédia. Os parques e campo de jogos estão dotados de equipamentos que promovem a motricidade global e protegidos com pisos adequados. As instalações dispõem de um sistema de vigilância e de deteção de incêndios que permite trabalhar com segurança.

3.3.1. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo de crianças é constituído por 25 crianças, é um grupo homogéneo com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, sendo onze do sexo feminino e catorze do sexo masculino. Vinte e três crianças já frequentavam esta instituição. Das duas que integraram agora o grupo, uma é proveniente do grupo dos cinco anos do ano anterior desta instituição e a outra

veio de uma outra instituição. O grupo da sala dos cinco anos é um grupo muito comunicativo e com muita vontade de ser prestável. Demonstram ter iniciativa e gostam de debater ideias e propor soluções. Gostam de participar ativamente nas várias tarefas e atividades que são propostas, manifestando interesse, iniciativa e empenho quando as realizam.

Na sua maioria as crianças que constituem este grupo, escolhem muito a área da casa, pois é uma área onde podem representar vários momentos do seu quotidiano, para além de poderem assumir diferentes personagens como pai, mãe, filho entre outras.

Tendo em conta o mapa de frequência, a maioria das crianças são assíduas e pontuais. O agregado familiar é constituído na generalidade por pai, mãe e um ou dois filhos, pertencendo a um grupo com condições socioeconómicas baixo/ médio. Vivem em Braga e arredores relativamente perto da Instituição. Relativamente às habilitações académicas dos pais/encarregados de educação esta é diversa indo da baixa escolarização até à formação académica com graus de mestrado e de doutoramento. Residindo maioritariamente em Braga e arredores.

3.3.2. CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO

A sala está organizada, tendo em conta uma contextualização do modelo curricular High/Scope, de forma a provocar e despertar o interesse das crianças, estimulando e proporcionando aprendizagens facilitadoras do seu desenvolvimento.

O espaço da sala está dividido em seis áreas de interesse, designadamente:

- Área das Construções;
- Área da casinha (com quarto e cozinha);
- Área das artes plásticas;
- Área dos jogos;
- Área das ciências;
- Área da biblioteca.

O ambiente físico está organizado em função dos interesses e necessidades das crianças nesta faixa etária. De forma a proporcionar e encorajar diferentes tipos de jogos e interações nas crianças, tal como referem Hohmann e Weikart, *“Dado que as crianças em contextos de aprendizagem pela acção tomam decisões baseadas nos seus próprios interesses e dúvidas, e depois têm tempo para seguir os seus próprios planos, estão intensamente envolvidas*

com as pessoas e os materiais e partilham livremente as suas ideias, descobertas e observações.” (2011:35). Assim, o ambiente físico é um espaço que afeta tudo o que a criança faz, o seu grau de envolvimento nas atividades, as suas escolhas, a sua relação com as crianças e com o(s) adulto(s) da sala. Todos os materiais estão ao alcance das crianças, os armários são baixos permitindo uma boa visibilidade entre áreas e o resto da sala. Todos se encontram em boas condições e as crianças podem procurá-los, utilizá-los em alguns momentos da rotina diária. Esta atitude é bem visível durante o tempo de trabalho, quando as crianças utilizam diversos materiais e, no final da atividade voltam a coloca-los no lugar correto, pois todo o material está etiquetado de forma a facilitar à criança a sua organização e arrumo. Pois tal como referem Hohmann e Weikart *” Como as áreas de interesse se encontram diariamente acessíveis às crianças, elas sabem quais os materiais e objetos que estão disponíveis e onde os encontrar. A organização do espaço, quando caracterizada pela consistência e permanência, permite que a criança possa antecipar onde quer ter uma atividade e o que fazer com os materiais que lá se encontram.”*(2011:165).

Os materiais de cada área apoiam uma grande variedade de atividades lúdicas, havendo, para isso, materiais para a exploração sensorial, construção, invenção, faz de conta e realização de jogos simples e também materiais que apoiam as experiências chave das crianças nos domínios da linguagem e literacia, da representação criativa, das relações sociais, das semelhanças e das diferenças, da ordenação e dos padrões, do número, do espaço, do movimento, da música e do tempo. (Hohmann&Weikart,2011:174)

Não posso deixar de salientar a área exterior onde as crianças podem correr livremente, e neste contexto as crianças usufruem de um espaço exterior magnífico onde podem explorar e apreciar um variado leque de elementos naturais tais como: relva, pedras, água, monte, plantas variadas, as mais diversas texturas e tudo isto dentro de limites e fora de perigo, garantindo-lhes assim uma total segurança.

3.3.3. CARACTERIZAÇÃO DA ROTINA DIÁRIA

Os adultos criam uma rotina firme e flexível e as crianças têm perceção da sequência dos momentos que a constituem.

No modelo High/Scope os diferentes momentos da rotina diária são muito bem estruturados e, ao mesmo tempo flexíveis. Tendo momentos de trabalho em grande grupo, em pequeno grupo, em pares ou individualmente. A rotina diária tem uma sequência estabelecida

pelo Educador, no entanto, este pode e deve fazer alterações se achar pertinente, indo ao encontro das necessidades das crianças, respeitando o seu ritmo, as suas características e as suas especificidades.

Esta rotina inclui tempos para planejar, concretizar os planos e refletir sobre eles.

Todas as crianças fazem os seus planos de forma autónoma e competente, na realização, na execução e reflexão dos seus planos e no desenvolvimento e construção do seu saber.

As ações planeadas das crianças refletem as suas vivências do quotidiano e são visíveis

Acolhimento	9h-9h30m
Tempo de Grande grupo	9h.30m-9h.50m
Higiene	9h.50m
Lanche	10.00m
Exterior	10h.20m-10h.50m
Higiene	1oh.50m
Tempo de pequeno grupo	11h-11.30m
Hora do conto	11h.30m-11h.45m
Higiene	11h.50m
Almoço	12.00m
Exterior	12h.30m
Higiene	14h.20m
Tempo de trabalho (planejar,fazer,rever)	14h.30m
Higiene	15h.50m
Lanche	16.00m
Exterior	16h.30m

no tempo de planejar:

T. - *“hoje vou para a área das construções e para a área das ciências, primeiro vou tratar dos animais, ver se eles estão doentes e se estiver algum doente vou levá-lo lá para tratar (área das ciências).”*

T. A. - *“vou ajudar o Tiago a tratar dos animais”*

G. - *“vou para a área das ciências, vou levar lá os bebés para tratar, tem lá coisas de médico para tratar os bebés”*

M. - *“vou para a área dos blocos e construções, vou pegar no cesto azul dos animais e fazer uma casa para eles”*

L. - *“vou para a área da casa fazer um bolo com chocolate, farinha, fermento e iogurte e depois ponho na forma e meto-o a assar no forno”*

M. - *“vou para a área da casa ajudar a Laura fazer o bolo,mas tens que provar Sara.”*

As crianças concretizam os seus planos, seguindo a sequência com que os planearam. No tempo de revisão o adulto pede às

crianças que contém o que fizeram dando-lhe tempo necessário para a criança relembrar e verbalizar partilhando essa informação com as outras crianças da mesa. No tempo de pequeno grupo, as crianças têm oportunidade de explorar e experimentar materiais que o adulto seleciona intencionalmente, tendo por base as suas observações focalizadas nos interesses e necessidades das crianças.

No final do pequeno grupo sucede o grande grupo que segundo Hohmann, *“é um tempo para que todo o grupo possa partilhar informação importante e participar em actividades que são próprias para grupos maiores* (Hohmann&Weikart, 2011,pág.405).

Quando as crianças falam das suas observações e revelam as suas ideias contam com o apoio do adulto para partilhar experiências ou assuntos de carácter mais geral, como músicas, histórias, lengalengas, entre outras. As atividades em grande grupo vão de encontro ao que diz o modelo curricular High/Scope *“incluem os ingredientes da aprendizagem ativa, materiais, manipulação, linguagem expressa pelas crianças, apoio do adulto, flexibilidade e abertura aos indícios das crianças aos seus interesses, iniciativas e ideias”* (Hohmann&Weikart,2011).

Enquanto as áreas de interesses proporcionam uma estrutura para o espaço físico, a rotina diária oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia. A rotina está organizada para *“permitir às crianças construir as suas ações sobre os seus planos, interesses e talentos.”*(Hohmann&Weikart, 2011:224)

CAPÍTULO 4: PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

4.1.CONTEXTO CRECHE – AS CRIANÇAS E A ÁREA DOS LIVROS

4.1.1. Primeira Fase: Identificação do Problema

Na semana de observação, tive a oportunidade de constatar que este grupo de crianças se interessava muito por histórias e canções. Este facto também me foi comunicado pela educadora. Quando voltei, novamente a este contexto, este interesse ainda se mantinha. As crianças gostam que lhes cantem canções, pedindo sempre “mais”, e “outra vez”, e gostam muito que lhes leiam histórias. Na escolha projeto de intervenção pedagógica, definido com a educadora, – a área dos livros não existia na sala, logo este seria o ponto de partida para dar início ao projeto em questão.

Depois de refletir e conversar com a educadora acerca do que estava a pensar fazer para a realização do projeto comecei a planificar para dar resposta às necessidades e interesses das crianças. Estas planificações ajudaram-me a focar os pontos mais importantes a serem desenvolvidos, de forma a tornar o projeto desafiante e interessante para o grupo, realizar propostas adequadas e ainda me permitiu uma reflexão acerca, das intenções pedagógicas e educativas com este projeto.

4.1.2. Segunda Fase: Definição dos Objetivos da Intervenção Pedagógica

Na definição dos objetivos da intervenção, foi crucial pensar nas crianças e em objetivos que fossem ao encontro dos seus interesses e necessidades de modo a criar oportunidades significativas e a participação ativa das mesmas nas suas próprias aprendizagens. Assim foram os seguintes os objetivos identificados:

- Proporcionar oportunidades para a realização de atividades desafiadoras;
- Ampliar o interesse das crianças pela exploração da área dos livros;
- Construir diversas aprendizagens no âmbito da literacia.

4.1.3. Terceira Fase: Concretização e Análise da Intervenção Pedagógica

De acordo com os registos de observação e recorrendo às experiências-chave High/Scope, foi possível constatar que as crianças não tinham oportunidade de explorar livros de imagens, revistas ou outros materiais, pois não estavam disponíveis na sala de atividades.

Assim, mostrou-se pertinente planificar atividades que proporcionassem ao grupo a oportunidade de explorar e contactar com uma diversidade de livros e histórias, bem como, pareceu importante criar uma área dos livros na sala de atividades. Segundo Post e Hohmann, é importante proporcionar uma boa variedade de livros infantis para que as crianças possam manipular e observar (2007:149).

Durante o desenvolvimento do projeto de intervenção foi importante ter o apoio dos outros adultos da sala, quer da educadora, quer da auxiliar. Este apoio foi essencial para o desenvolver das atividades.

Comecei por planificar uma atividade de grande grupo onde disponibilizei às crianças vários livros. Procurei levar livros com características robustas, constituídos na sua maioria por ilustrações.



Ilustração 6 - Apresentação e exploração dos diferentes e variados livros

À medida que iam visualizando as imagens, apontavam e diziam o nome do animal, objeto. O (M) repetia sempre: “Shala, Shala, o noddly”. Através da exploração de histórias as crianças iam verbalizando e adquirindo novos conceitos. “o panda”(M.); “o ião”(D.); “o calacol”(B.)

Eu ia falando sempre com as crianças sobre as imagens e relatava alguns acontecimentos que os envolvia despertando o interesse das crianças. Alguns dos livros

continham surpresas (que se levantavam, puxavam, apalpavam), estimulando as crianças a manterem-se interessadas no livro e a querer desvendar o que existe dentro deles. Constituídos por páginas de texturas diferentes para se revelarem uma constante novidade.



Ilustração 7 - Exploração das diferentes texturas

“Para as crianças, manusear livros, andar com eles de um lado para o outro, olhar para as figuras, sentar-se ao colo do educador apontando e “conversando” sobre as coisas nas imagens, ouvir histórias e “ler” histórias são experiências à partida muito agradáveis que têm um impacto duradouro.”(Post e Hohmann, pág, 148).

Esta foi a minha primeira intervenção na realização de propostas educativas e o meu objetivo principal foi criar a oportunidade para que as crianças contactassem com novos e diferentes livros, contando com o apoio do adulto na exploração dos mesmos. Confesso que não estava muito nervosa, mas também me encontrava um pouco apreensiva com esta intervenção. As minhas dúvidas iniciais eram: “Será que as crianças vão gostar? Será que vou conseguir cativar a sua atenção? O que as crianças vão aprender? Quando comecei o tempo de Grande Grupo, as crianças estavam curiosas com o que eu lhes ia mostrar, e isso foi, desde logo, positivo para mim, porém o auxílio da Educadora cooperante também foi fundamental.

Durante a atividade os livros tiveram uma grande aceitação por parte das crianças, à medida que as crianças iam manuseando e explorando, as crianças demonstravam a satisfação e interesse. Pude observar que as crianças gostaram dos livros que lhes iam sendo apresentados, à medida que exploravam os livros e balbuciavam comentários a seu respeito (como se pode comprovar através dos registos acima descritos).

Neste momento da rotina, as crianças envolveram-se em três experiências chave: “Comunicar verbalmente” e “Responder e identificar figuras e fotografias”, visto que as crianças ao manusear os livros identificavam os animais e figuras conhecidas e verbalizavam os

respetivos nomes; e “Comunicar não verbalmente”, as crianças sorriam, comunicavam verbal e não verbalmente com os pares e com os adultos o que estavam a ver e estavam felizes ao explorar os livros.

A atividade seguinte consistiu em organizar e apetrechar a área dos livros. Nesse dia cantamos os bons dias e durante uma conversa disse-lhes que tinha uma surpresa, “o que será?” perguntei.” o libo do noddy” (M.) ”o piu-piu”(B.)”o ni-nó-ni”(T.) referindo-se às imagens dos livros. Entretanto a educadora incentivou as crianças a procurarem a surpresa, dizendo: “Vamos procurar a surpresa que a Sara trouxe!” Ao mesmo tempo, coloquei a estante no interior da sala, quando regressaram as suas reações foram espantosas e pude registá-las em fotografia – Ilustração 3.



Ilustração 8 - Primeiro passo para criar a área da biblioteca – colocação da estante.

“A área dos livros para crianças deve ficar situada num canto ou ao longo do perímetro do espaço de brincar, de forma a que a movimentação mais intensa e a brincadeira ativa não interfiram com a exploração e a leitura de livros. Estantes e outro mobiliário devem ser utilizados como limites desta área.” (Post e Hohmann, 149).

Após a colocação da estante, as crianças ajudaram a arrumar os livros, de uma forma muito simples e divertida expliquei às crianças, que os livros também gostavam de ter o seu cantinho e que deviam ser partilhados. Os livros foram arrumados na estante por categorias, nomeadamente os livros do Noddy, os livros acerca dos animais, os livros de encaixar imagens e os livros de diferentes texturas.

Foi sem dúvida uma experiência interessante para as crianças que as envolveu e motivou e, ao mesmo tempo, exploraram as suas imagens, apontando e verbalizando-as à medida que surgiam em cada um. Estas imagens eram já conhecidas das crianças, pois na atividade anterior tinham feito a exploração destes mesmos livros.

Durante estas atividades as crianças revelavam-se cada vez mais envolvidas e curiosas. Para as crianças, manusear livros, andar com eles de um lado para o outro, olhar para as figuras, sentar-se ao colo do educador apontando e “conversando” sobre as coisas nas imagens, ouvir histórias e “ler” histórias são experiências à partida muito agradáveis que têm um impacto duradouro (Post&Hohmann, 2007, p. 148).



Ilustração 9 - Utilização da área dos livros recém criada

Após ser introduzida a área dos livros na sala de atividades, esta foi enriquecida com vários materiais, como livros, fantoches, revistas e catálogos e, também, com imagens reais e fotografias das crianças e dos familiares. Estes materiais foram sendo introduzidos ao longo do projeto de intervenção em diferentes atividades, o que permitiu proporcionar às crianças a exploração de novos materiais, bem como, tornar o espaço mais agradável e confortável para as crianças.

Numa das atividades realizadas foi colocado um álbum de imagens reais e outro com as fotografias das crianças e dos familiares e das pessoas de referência de cada criança para que esta se reconheça, conhecendo os outros que estão próximos. Em pequeno grupo falei com as crianças sobre as pessoas que estavam com eles nas fotografias e sobre os acontecimentos que os envolviam. Com a introdução das fotografias das famílias, as crianças começaram a ir, com maior frequência, para a área dos livros com o objetivo de observar e de conversar sobre elas. As crianças referiam: “o papá, a mãe”(L.), “ete sou eu”(M.).

“Juntamente com os livros é de todo o interesse incluir pequenos álbuns de fotografias tiradas às crianças (...) (...) é também conveniente incluir neste espaço uma caixa ou um álbum com postais ilustrados de animais, flores, locais de interesse (...)”(Post e Hohmann, p.150).



Ilustração 10 - Álbum de fotografias com a família das crianças

Outra das várias atividades que desenvolvi para implementar o projeto de intervenção foi o conto de histórias, como por exemplo a história de “ O coelhinho branco” de Xosé Ballesteros (Anexo 1).

Como tinha observado que as crianças tinham um grande interesse pela história do coelhinho foi planificado, para o tempo de grande-grupo, o conto da história “ o coelhinho branco” de Xosé Ballesteros. Muitas vezes, na sala, as crianças cantavam a música do coelhinho: “ de olhos vermelhos...Escolhi esta história porque, para este grupo de crianças, fazia sentido ler-lhes histórias que já tenham alguma narrativa, uma vez que, “embora os textos curtos e as ilustrações simples constituam um bom apoio, (...) as crianças pequenas beneficiarão de livros que incluam alguma narrativa.” (Post&Hohmann, 2007:142).

Em Grande Grupo, enquanto contava a história às crianças, estas encontravam-se atentas e algumas delas respondiam ou teciam algum comentário em relação ao que viam e ouviam, “é fofinho o coelhinho”(M.),”tem olhos memelhos”(S.).

Tive sempre a preocupação de, em cada página, apontar para cada imagem, para que as crianças a identificassem e lhe dessem um nome. Estavam entusiasmadíssimas e propuseram que poderia trazer-lhes um coelho real para que pudessem ter contacto com o animal.

No dia seguinte, levei de casa um coelhinho numa gaiola que passou o dia connosco na sala. As crianças tiveram a oportunidade de estar em contato direto com ele e puderam explorá-lo, essencialmente, tocando nele, fazendo mimiños, pegar nele, observar com atenção o animal, as patas, o nariz, os olhos e a boca.



Ilustração 6 - Contacto com o coelho

Após alguns momentos de exploração do coelhinho em Grande Grupo, propus a representação do mesmo. No decurso da atividade pude verificar que a maioria das crianças tentou desenhar coelhinho sozinha e, se alguém interviesse para as ajudar, estas não queriam. Estas atitudes demonstram alguma autonomia nas suas tarefas. À medida que as crianças desenhavam iam fazendo vários comentários e levavam à boca tanto os lápis de cera como os de cor. Estes comportamentos demonstram, o interesse das crianças desta em explorar e objetos com todos os seus sentidos.



Ilustração 7 - Leitura e exploração da história do “coelhinho”

As atividades desenvolvidas quer em Grande Grupo, quer em Pequeno Grupo, ao longo do projeto de intervenção, permitiram que as crianças se envolvessem nas seguintes experiências chave: “Ouvir e responder” e “Comunicar verbalmente”, quando as crianças relatavam que desenhavam o coelhinho (“Olhó meu coelhinho...”); “Explorar materiais de

construção e de expressão artística” e “Movimentar objetos” evidenciava-se quando as crianças colocavam os lápis na boca ou na cabeça.

Contudo, também, quando realizei as atividades pude observar que as crianças se envolveram em mais duas experiências chave em Grande Grupo, na atividade de leitura e exploração da história do “coelhinho”, nomeadamente: “Experimentar «mais» quando algumas crianças pediram para desenhar outro coelho apontando para a história (“Comunicar não verbalmente”). As crianças pediram que lhe contasse de novo a história, pedindo “mais” e “outra vez”. Por diversas vezes, também, apontaram para as figuras que estavam no livro, não verbalizando qualquer palavra.

Enquanto contava a história, as crianças estiveram envolvidas, curiosas e contentes. Este foi um exemplo de que a observação conjugada com uma planificação adequada ao grupo pode terminar numa resposta às necessidades e interesses das crianças.

4.1.4. Creche – Avaliação Final

Sendo o objetivo principal da intervenção pedagógica em creche, a criação do espaço ao nível da área dos livros e o apoio às crianças na exploração dos materiais da área foi fundamental que o adulto tivesse encarado uma postura ativa na criação da mesma e no desenrolar das atividades realizadas pelas crianças nesta área.

Com as estratégias adotadas, nesta intervenção pedagógica, não se pretendia exclusivamente que fossem colocados os materiais na referida área, mas antes, alargar o leque de explorações, lançando desafios educacionais às crianças durante a realização das mais diversas atividades.

Assim, tive a oportunidade de oferecer momentos de atividades em grande grupo, com os mais diversos livros a fim de proporcionar o contacto com os mesmos. Depois os materiais usados nesta atividade foram dispostos pela área dos livros que criámos, com o objetivo de desafiar as crianças a contactarem com eles, desenvolvendo brincadeiras no âmbito do jogo simbólico. Quando as crianças estavam a realizar essas atividades, apoiava-as e incentivava-as a descobrirem as funcionalidades de cada livro, originando, nas atividades das crianças, situações do dia-a-dia das mesmas.

O projeto de intervenção pedagógica desenvolvido, por um lado, permitiu estimular o gosto e interesse pelos livros, e por outro lado, contribuiu para promover o desenvolvimento da

linguagem oral das crianças, ao contactarem diariamente com os diferentes livros e os novos materiais introduzidos na área.

As crianças, ao longo da intervenção, ampliaram o seu leque de vocábulos e atribuíram sentido ao mundo que as rodeia, nomeadamente quando transpunham para o real o conhecimento que tinham desenvolvido durante a exploração dos livros.

Em suma, faço uma avaliação positiva do projeto desenvolvido, pois permitiu a construção de várias aprendizagens e os objetivos proposto foram alcançados.

4.2.CONTEXTO JARDIM DE INFÂNCIA – AS CRIANÇAS E A ÁREA DA BIBLIOTECA

4.2.1. Primeira Fase: Identificação do Problema

Na semana de observação no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada neste contexto de Jardim de Infância pude verificar que a área da biblioteca não despertava a atenção da maioria das crianças, uma vez que grande parte delas não escolhia e não frequentam esta área. A área da biblioteca surgiu logo no início da abertura da sala, no entanto não desperta a atenção da maioria das crianças. Durante o dia, percorrem as diferentes áreas, mas poucos são os que se fixam na biblioteca, incluindo nos seus planos todas as outras áreas,

Depois de observar durante algum tempo verifiquei que o fato de as crianças não irem para a área da biblioteca se devia ao facto de esta ser parca em materiais que os motivassem, logo as restantes áreas eram-lhes mais atrativas.

Durante o tempo de observação registei observações do comportamento das crianças, bem como os comentários que iam fazendo, à medida que lhes contavam as histórias. De entre elas passo a citar: “*Que seca! Já posso ir pintar?*” (L.); “*Sempre leituras, sempre leituras! Já estou farta de ouvir histórias!*” (M.); “*Ó Guida ainda falta muito?*” (j.); “*Não gosto de ouvir histórias, só as da minha avó!*” (S.); “*Estou cansado, quero dormir*”(T).

4.2.2. Segunda Fase: Definição dos Objetivos da Intervenção Pedagógica

No jardim-de-infância foram estabelecidos objetivos que visavam proporcionar às crianças “experiências diretas e como ajudá-las a pensar nelas de forma interessante, que estimulem a atividade intencional e que envolvam a utilização de várias capacidades.”(Katz e Char, 1997:246).

Os objetivos da intervenção foram:

- Proporcionar oportunidades de leitura com diversas finalidades;
- Enriquecer a área da biblioteca com novos materiais e proporcionar um espaço de conforto e lúdico;
- Proporcionar diversas experiências de aprendizagem recorrendo a várias estratégias e recursos;
- Desenvolver e promover o gosto pela leitura;

4.2.3. Terceira Fase: Concretização e Análise da Intervenção Pedagógica

Para a concretização desta Intervenção Pedagógica em contexto de Jardim de Infância, foram utilizadas algumas estratégias de intervenção que permitiram novas oportunidades ao grupo de crianças, tais como:

- Exploração da linguagem, rimas, lengalengas, trava-línguas, adivinhas, ...
- Construção de um fantocheiro;
- Recurso a fantoches para dramatizar histórias;
- Construção de histórias inventadas pelas crianças.

Todas as propostas educacionais foram contextualizadas tentando sempre ir ao encontro dos interesses, necessidades e expectativas das crianças, pois, é crucial promover o interesse, a curiosidade, a iniciativa, o gosto e a vontade de aprender através da vivência de várias e diferentes situações e oportunidades lúdicas e de leitura.

Em todas as propostas procurei ter sempre presente as experiências chave da abordagem High/Scope (pré escolar), usando-as tanto na planificação, como na avaliação/reflexão, uma vez que a sala se orienta por este modelo curricular.

As experiências chave descrevem aquilo que as crianças fazem, como percebem o mundo, e os tipos de experiências que são importantes para o seu desenvolvimento. Assim, e tal como refere Hohmann (1991), citado por Hohmann e Weikart (2011), "*As actividades devem ser capazes de se acomodar às competências em mudança das crianças, bem como às suas preferências. Esta necessidade de flexibilidade está no centro da ideia das experiências chave.*" (p.453)

Durante todas as propostas procurei sempre criar oportunidades de exploração às crianças com os livros, e outros materiais fantoches, adereços usados uma vez que a minha

intencionalidade era criar oportunidades às crianças para que elas tirassem prazer e divertimento da área da biblioteca.

Vigotsky considera que o adulto tem um papel fundamental no desenvolvimento de todas as capacidades da criança, sendo necessário um apoio intencional e sistemático, “*veja, escute e experimente, quanto mais aprenda e assimile quanto mais abundantes forem os elementos reais de que disponha na sua experiência, tanto mais importante produtiva será, mantendo-se idênticas as restantes circunstâncias, a actividade da sua imaginação*” (Vigotsky,2009:18)

Numa das atividades, em Grande Grupo, conversei com as crianças, dizendo-lhes que iria contar uma história, “Ovelhinha dá-me lâ”, de Teresa Minhós Martins (**Anexo 2**). Para contar esta história utilizei vários adereços que ia colocando e retirando ao boneco e à ovelha com a intencionalidade de cativar o interesse das crianças.

Comecei por explorar o livro com as crianças e ao longo da história fui utilizando diversos tons de voz para diferenciar as personagens.

No final da história perguntei-lhes quem eram as personagens da história. As crianças responderam em coro “a ovelhinha e o menino”. Em conjunto relembramos a história, utilizando sempre perguntas orientadoras.

Perguntei se algum deles queria recontar a história e todos com exceção de duas crianças disseram que sim. Fizeram o reconto em pares (uma era o menino e outra a ovelhinha).

Em pequeno grupo pedi-lhes que ilustrassem e representassem a história e fizeram-no ativamente sempre pegando nos adereços para que nenhum pormenor passasse despercebido.

Disse-lhes que no final iria colocar o livro e os adereços na biblioteca. Ficaram muito contentes e entusiasmados. “Podemos mexer no boneco e na ovelha Sara”? (T). “eu quero vestir a roupa toda à ovelha para ela não ter frio” (M).





Ilustração 8 - Leitura, representação e ilustração da história da Ovelhinha

No tempo de Grande Grupo, a maioria das crianças interessou-se pela história e demonstrou ter escutado a história com interesse: “Na história vemos que o menino e a ovelha são mesmo amigos! (p.), “É bonito ver uma amizade assim!” (m.), “Eu também costumo partilhar!” (r.), e mostraram compreender o significado de partilhar, mostraram-se entusiasmadas com a amizade do menino e da ovelha. “Eu fazia igual ao menino “(j).

Fizeram o reconto e identificaram as personagens. Gostaram muito dos adereços, querendo todos tocar no menino, na ovelha, vestir e despir a ovelha e o menino.

Foi muito gratificante para mim contar esta história às crianças. É uma maneira mais divertida de usar a linguagem com diferentes tons de voz e gestos. Ao participarem neste tipo de atividades, as crianças aprendem a esperar mais tempo até ter a sua vez de interagir, podem reproduzir a história que escutaram tirando prazer daquilo que estão a realizar.

A leitura de histórias, por parte do adulto, estimula o gosto pela leitura. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar (1997), *“o modo como o educador lê para as crianças e utiliza os diferentes tipos de texto constituem exemplos de como e para que serve ler. Na leitura de uma história o educador pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura, por exemplo, ler o título para que as crianças possam dizer o que trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir, identificar os nomes e as atividades dos personagens...”* (p. 70)

Nesta atividade, as crianças envolveram-se em duas experiências chave, *“Tirar prazer da linguagem: ouvir histórias e poemas, inventar histórias e rimas”*, evidenciado quando as crianças recontaram a história ouvida; e *“Descrever objetos, acontecimentos e relações”*, quando descreveram os adereços colocados na ovelhinha e no menino.

Brincar com a linguagem apresenta-se como uma atividade que se desenvolve, espontaneamente, na infância. As crianças em idade pré-escolar divertem-se com a linguagem quando ouvem, por exemplo, as pessoas contar e ler histórias. (Hohmann & Weikart, 2011:545).

Talvez mais nenhuma atividade seja tão importante para a emergente literacia da criança do que a leitura que um adulto significativo ou amigo lhe fizer através da leitura de histórias às crianças, cria-se um laço emocional e pessoal muito forte. (Hohmann & Weikart, 2011:546).

As crianças ouvem histórias, apreciam a relação entre aprender que podem criar elas próprias histórias, tirando prazer e fazendo aprendizagens significativas. As crianças envolveram-se na segunda experiência chave, quando fizeram o reconto da história, descrevendo as personagens e os acontecimentos.

No tempo de Pequeno Grupo, observei que as crianças estavam interessadas em realizar um trabalho produtivo, tentando incluir todos os pormenores. Todas as crianças queriam representar a história, inclusive, desenharam as roupas e recortaram-nas para colarem em cima das personagens.

Enquanto realizavam a atividade iam tecendo alguns comentários:

“Eu vou meter o gorro na cabeça da ovelha” (T.O.)

“Sara posso desenhar o menino a dar um abraço à ovelha?” (J).

“Que linda a tua ovelha! Parece mesmo a da história”. (T.F.)

As crianças escolheram que personagens e acontecimentos queriam desenhar e, dizendo-me o que estavam a pensar fazer, e trocavam as suas ideias comigo e com os seus pares.

Estimulados pelos laços de família que experimentaram nos seus primeiros anos, e pela crescente sensação de confiança, autonomia e iniciativa, as crianças de idade pré-escolar procuram e valorizam as relações com os colegas. Hartup (1986), citado por Hohmann e Weikart (2011), *“as crianças destas idades estão motivadas para iniciar e manter «relações sociais com outras crianças» (...), bem como interações eficazes, não dependentes com os seus educadores.”* (p. 602)

Depois de terminarem o trabalho proposto verifiquei que algumas crianças mostravam interesse e dirigiam-se à área da biblioteca para novamente manusearem os adereços, ao mesmo tempo que folheavam o livro. “Eu quero ver outra vez as imagens!” (p.), “As roupas ficaram mesmo bonitas!” (a.), “Gostei desta história! Vou pedir à minha mãe para comprá-la!” (l.)

Fiquei bastante satisfeita, pois até as crianças que não participaram no reconto da história, faziam-no agora na área da biblioteca.

As crianças envolveram-se em três experiências chave: *“Fazer e expressar escolhas, planos e decisões”*, alguns meninos diziam “Eu queria ser menino” outros, “Eu quero ser ovelha.”; *“Desenhar e pintar”*, representando cada criança a história auscultada e *“Construir relações com as outras crianças e com os adultos”*, na interação que se estabeleceu no reconto da história.

Esta primeira atividade foi um ponto de partida para a implementação do projeto de intervenção, seguidamente realizei atividades que resultavam da observação que fazia e que me conduzia aos interesses das crianças.

Uma das atividades também proporcionadas foi o “brincar com as palavras”, de modo a que as crianças se envolvessem a partir de jogos de palavras, rimas e trava línguas, uma vez que a intenção desta atividade era o divertimento por parte das crianças com a linguagem, enquanto experimentavam palavras ou expressões que para elas eram novas, como por exemplo, “Escaravelho”. Deste modo, as crianças nesta atividade envolveram-se em três experiências chave: *“Tirar prazer da linguagem”* e *“inventar histórias e rimas”*, uma vez que cada criança quis experimentar fazer uma rima; *“ouvir histórias e poemas”*, todas as crianças estavam atentas à leitura da história, visto ser algo novo.

Seguindo um interesse de um grupo de crianças, perguntando-me o que eram “trava línguas” em grande grupo iniciei um diálogo com as crianças, dizendo-lhes que, no dia anterior algumas crianças tinham perguntado o que eram “trava línguas.” Disse eu: “Então algum de vocês conhece algum trava línguas?” “eu conheço é aquilo que se tem de dizer muito rápido, um tirge, dois tirges ...não é Sara?”(J.)

Para dar resposta à curiosidade das crianças, fui, um dia, à biblioteca buscar o livro das trava línguas que tinha levado e comecei a dizer algumas trava línguas. “Sara consegues dizer isso sem ver no livro?” (L.) A partir destas trava línguas, e como vi que as crianças estavam interessadas e o gosto que tinham por lengalengas, disse-lhes também algumas. Utilizei o livro de Luísa Ducla Soares “Mais lengalengas”(Anexo 3). No seguimento desta atividade e de modo a continuar a promover o prazer e o divertimento propuseram-se outras atividades partindo da leitura de lengalengas e rimas.

Das trava línguas e das lenga lengas segui para as rimas e desafiei as crianças a repararem que estas rimavam e incentivei-as a dizerem palavras que rimavam, sendo um trabalho contínuo, todos os dias tínhamos um momento reservado para este “jogo de palavras”.

Cada uma começou a fazer a sua rima com o seu nome e número, aquelas que tinham mais dificuldade pediam ajuda aos colegas e incentivei-as a pedir ajuda em casa. Esta atividade durou vários dias.

No tempo de grande grupo, era visível a satisfação com que diziam as rimas e as trava línguas. Todos os dias traziam “bilhetinhos”, corações com lengalengas e rimas “é para pôr no nosso cartaz, foi a minha mãe que me ajudou” (D.).

A atividade de lengalengas e rimas foi sem dúvida bastante enriquecedora para as crianças, pois as crianças puderam brincar com as palavras e com o seu nome. Para além disso, as crianças tiveram ainda a oportunidade de brincar com o seu nome, nomeadamente ao fazer a segmentação silábica do mesmo, o que se revelou, por um lado, interessante para elas e, por outro lado, uma experiência de aprendizagem que lhes permitiu desenvolver novos conhecimentos de uma forma lúdica.

Ao nível da consciência fonológica, o entendimento de que as palavras são feitas de sons dá à criança a capacidade de reconhecer rimas e de identificar, reconstruir, segmentar e manipular os sons nas palavras faladas e ao mesmo tempo tiram prazer desta atividade.

As orientações curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) recomendam a exploração por parte das crianças da estrutura sonora das palavras, enquadrando-a num

trabalho lúdico sobre a linguagem, dizendo que “esta aprendizagem baseia-se na exploração do carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras (...). As (...) trava línguas (...) são aspectos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhadas na educação pré-escolar.” (1997: 67)

No início da realização desta atividade, observei o entusiasmo de cada criança visto que à medida que ouviam as lengas-lengas e as rimas experimentavam a compreensão de outro tipo de linguagem, tentando criar cada criança a sua rima, aprendendo que podiam criar também elas as suas próprias histórias e relacionar as palavras de forma a criar a diversão. Ainda relativamente a esta atividade, posso referir que aprendi que uma das melhores formas de apoiar os interesses das crianças na linguagem é ouvir o que as crianças produzem enquanto brincam.

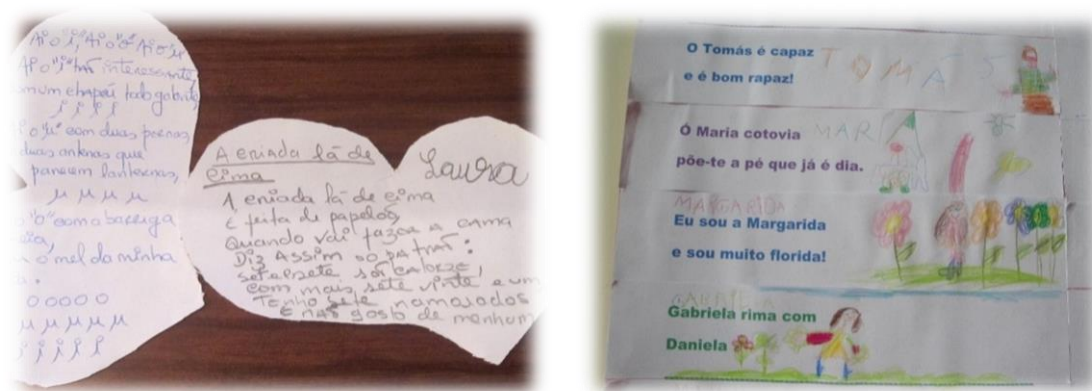


Ilustração 9 - Rimas criadas e ilustradas pelas crianças

No dia seguinte dei continuidade a esta atividade, desafiei as crianças a ilustrarem cada uma a sua rima. Todos participaram com as suas rimas, de seguida colamos na cartolina e colocámos na área da biblioteca e diariamente cada um dizia a sua rima.

Outra das propostas apresentadas foi a construção de um livro para o dia da mãe que surgiu depois de ter contado a história: “A mamã e Eu” de Emma Chichester Clark. Aproximava-se o Dia da Mãe e a criança (L) sugeriu: “Sara e se fizéssemos um livro para oferecer à mamã?”.

Perguntei às crianças o que achavam da ideia e todas concordaram, visto que o dia da Mãe se aproximava, logo cada uma ia fazer o seu livro para a mãe. Cada um escolheu o texto e ilustrou o seu próprio livro.

Em grande grupo conversámos sobre qual seria o título e decidiram colocar o título: “A minha mãe é a minha melhor Amiga” com exceção de uma menina que não quis colocar este título. Conforme iam sendo terminados colocava os livros na área da biblioteca enquanto não

chegava o “grande dia”. “Sara queres ouvir a história que fiz para a minha mamã? (T.)” “Sara conta-me a história da minha mamã.” Através da leitura de histórias às crianças, pelos pais, outros membros da família ou quaisquer adultos significativos, cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura.”(Hohmann e Weikart, pág.547).



Ilustração 10 - Construção do livro para o dia da mãe.

Ao longo da atividade o objetivo que as crianças propuseram ia sendo conseguido, tendo algumas dito mesmo “Sara, gostas do desenho que fiz para a mãe?”, “ A minha mãe está bonita?”.

Foi muito enriquecedor desenvolver esta atividade, por isso as experiências-chave denotadas foram: *“escrever de várias maneiras: desenhar”*, relativamente à forma como ilustraram cada página do livro; *“tirar prazer da linguagem: inventar histórias e rimas”*, as rimas que construíram com o nome da mãe juntamente com o seu, e o prazer com que o faziam. Todas as crianças se mostraram entusiasmadas com o resultado final, e todas queriam que lhes lesse a sua história.

Posteriormente, as crianças dirigiam-se à área da biblioteca procurando os livros, fantoches que eu ia colocando e explorando com eles, apoiando-os e desafiando sempre para lhes despertar e desenvolver a curiosidade e interesse pelos livros e pela área da biblioteca. Durante o tempo de trabalho iam dizendo as rimas e lenga lengas que foram aprendendo.

Ao longo de uma conversa em grande grupo surgiu a oportunidade de falar sobre a construção de um fantocheiro. “E se fizéssemos o nosso fantocheiro”, “O que é um fantocheiro?” (J.) “É a casa dos fantoches”(M.) “Vamos construir o nosso fantocheiro”(M.) “Mas uma casa não cabe na sala!” (G.) “Mas a casa dos fantoches é pequenina Gabriela, não é como a nossa.”

(L.) Depois de esclarecer e responder a todas as questões colocadas pelas crianças pusemos “mãos à obra”.



Ilustração 11– Construção e montagem do Fantocheiro

Depois de construído as crianças quiseram representar a história da carochinha e do João Ratão de Luísa Ducla Soares no fantocheiro.

Apercebi-me que alguns meninos preferiam representar o papel do rato, dizia um deles: “eu quero ser o marido da ratinha, porque ele parece o meu avô, a falar para a minha avó”. Outro dizia a uma menina: “tu vais ser a carochinha e eu vou-te mandar fazer a comida como o meu pai diz a minha mãe.”

Todas as crianças gostaram de representar com os fantoches de mão. O interesse foi partilhado por todo o grupo, todos queriam fazer ao mesmo tempo. Durante o tempo de atividades nas áreas, elas continuaram a utilizar e brincar com esses fantoches, criando

múltiplas situações de faz-de-conta. Tudo faz parte da aprendizagem ativa, onde se assume “*que o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem pela ação. (...) O papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela ação.*” – Weikart (1995) citado por Hohmann &Weikart(1997:1).

Para finalizar as atividades referentes ao projeto de intervenção pedagógica propus às crianças realizarmos um livro que retratasse este projeto, esta atividade foi proposta após as crianças me questionarem se iríamos representar mais histórias, respondi-lhes que não tinha tempo para realizar mais atividades com elas, então uma delas disse-me “*E podemos ficar com o fantocheiro para nós?*” então em conversa com o grupo decidimos que iríamos fazer um livro onde juntássemos as histórias que gostariam de representar, todos concordaram e ficaram empolgados com a ideia. Houve uma criança que no final da conversa perguntou-me “*e os fantoches fazemos nós?*” .Então planifiquei a atividade, de acordo com o interesse que as crianças haviam demonstrado em representar as suas histórias no fantocheiro.

No tempo de Grande Grupo expliquei às crianças o que iam fazer., “Vamos escrever uma história?” – disse eu. Assim, pedi às crianças que construíssem a história que mais gostavam de representar no fantocheiro através de desenhos. Depois, disse-lhes “Quando desenharem quero que me contém a vossa história está bem?”.

Ao longo deste tempo, as crianças foram apoiadas e incentivadas a desenharem o que quisessem e como soubessem.

No dia levei folhas de cartolina já em forma de livro. Cada criança escolheu a história que mais gostaria de ver representada no fantocheiro e em pequeno grupo fui trabalhando com as crianças que foram construindo o livro. Cada criança desenhou a sua história e conforme iam terminando, contavam-me a história que eu escrevia por trás.



Ilustração 12 – Criação do livro de histórias

Fui intervindo no trabalho para que todos participassem, visto que o objetivo principal era despertar a curiosidade e a motivação das crianças, visto que o mesmo seria colocado na área da biblioteca.

Assim, considero que as crianças, no desenvolvimento desta atividade, visto que faziam comentários acerca das suas reproduções, puderam desenvolver conhecimentos importantes inerentes à elaboração e reprodução de cada história. À medida que desenhavam iam fazendo comentários ao que estavam a fazer: “Olha, agora vou fazer a casinha de palha!”; “Estou a fazer o lobo mau!” ; “Vai ser difícil fazer o fantoche do lobo mau!”.

O meu papel foi, essencialmente, ouvir as crianças enquanto falavam das suas reproduções e reconhecer a importância para cada criança no momento em que a mesma mostrava o trabalho realizado.

4.2.4. Jardim de Infância – Avaliação Final

No âmbito da intervenção pedagógica em contexto de jardim de infância e sendo o objetivo principal a (re)organização do espaço e dos materiais e o apoio do adulto na utilização dos mesmos, mais concretamente da área da biblioteca, esta tornou-se o ponto de partida para todas as atividades e, conseqüentemente, para algumas das aprendizagens construídas pelas crianças.

Assim, durante a realização das diversas atividades, propostas pelo adulto ou da iniciativa das crianças através de questões, iniciativas, decisões e ações, estiveram envolvidas numa constante aprendizagem lúdica, revelando bastante criatividade. Revelaram ainda autonomia na escolha dos materiais, na realização das diversas atividades e, conseqüentemente, na formação de novas ideias e conceitos surgidos a partir da experimentação de novos livros, fantoches, adereços usados uma vez que a minha intencionalidade era criar oportunidades às crianças para que elas tivessem muitas oportunidades de se envolver em atividades diversas com os materiais da área da biblioteca.

O contacto, a exploração, a manipulação e o manuseamento dos livros não esteve unicamente ligado à área da biblioteca, porquanto houve, uma interligação com outras áreas, nomeadamente, com o raciocínio lógico-matemático através da classificação, seriação, espaço e tempo; com a linguagem oral, através da aprendizagem de novas palavras; e com a formação pessoal e social na relação com os outros – partilha de materiais e ideias – e nas interações

estabelecidas aquando dos trabalhos a pares ou em grupo, proporcionando a resolução de pequenos conflitos sem a ajuda direta do adulto.

Assim, as atividades propostas a partir dos materiais da área da biblioteca permitiram algumas conexões com outras áreas de conteúdo assumiu-se como uma oportunidade para as crianças se deslumbrarem, se divertirem e tirarem prazer ao mesmo tempo que estavam a construir conhecimentos e competências, quer em atividades proporcionadas pelo adulto, quer em aprendizagens criadas pelas próprias crianças.

De um modo geral, a intervenção pedagógica realizada em contexto de jardim-de-infância possibilitou que as crianças estivessem em contacto com o livro, tirando proveito do mesmo, ampliando o significado, a funcionalidade e a mensagem implícita, alargando, assim, o seu leque de oportunidades de conhecimentos.

A intervenção pedagógica contribuiu, de igual modo, para um aumento da frequência desta área, pois as crianças através das atividades propostas pelo adulto, começaram a ter curiosidade em descobrir novas ideias, e, consequentemente, no tempo de trabalho procuravam esta área, para experimentarem, descobrirem e complexificarem as suas atividades. O facto de as crianças disporem de uma área mais apelativa, fez com que se sentissem mais motivadas para repetirem as atividades e proporem outras, realizando novas descobertas e aprendizagens.

Em suma, faço uma avaliação positiva do projeto desenvolvido que proporcionou novas oportunidades de leitura, bem como, estimulou o gosto e interesse pela mesma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de estar muito cansada nesta fase de conclusão desta aprendizagem, tenho a referir que a parte prática foi a mais gratificante das experiências, desde que iniciei o meu curso na universidade. Tive oportunidade de acrescentar às aprendizagens que haviam sido realizadas muitas outras, que contribuíram para que, gradualmente, comesse a construir a base para ser uma profissional de Educação de Infância. Muitas foram as experiências realizadas, as situações vivenciadas, contudo procurei sempre tirar partido de cada uma das situações, refletir sobre elas para que estas completassem as aprendizagens enquanto futura Educadora de Infância. Apesar de tudo, o percurso não foi fácil, ao longo destes meses pude comprovar, mais uma vez, a importância desta profissão e a responsabilidade que esta representa.

No início da prática, sentia-me muito acanhada em relação à minha prestação como futura Educadora, esse medo aos poucos foi passando e transformando-se em confiança, essencial para a realização de um bom trabalho.

Como referi na introdução deste relatório a minha Prática de Ensino Supervisionado foi realizada no contexto de Creche e no contexto de Jardim de Infância e foi dentro de um contexto de aprendizagem ativa, com base no empenhamento do adulto que procurei sustentar a minha ação, intervindo com sensibilidade e atenção criando ambientes de bem-estar, de afetos, sinceridade e sintonia. Foi através da criação de um clima de apoio que fortaleci as interações com as crianças, onde procurei estabelecer com elas uma relação de confiança e autenticidade, apoiando-as e encorajando-as nas suas brincadeiras, proporcionando momentos de interação e apoio de modo a que estas sentissem escutadas e valorizadas.

Apreendi a olhar à minha volta, a valorizar tudo o que o meio envolvente nos pode oferecer. De igual forma, aprendi a olhar para os espaços e rotina, como dimensões curriculares importantes para proporcionar às crianças experiências enriquecedoras e significativas para o seu crescimento e desenvolvimento.

Assim sendo e no decorrer de toda a minha intervenção procurei ter tudo isto em conta e observar, desafiar, encorajar e apoiar as crianças durante as atividades para que os seus interesses fossem escutados e lhes garantisse oportunidade de construção de aprendizagens significativas.

Em ambos os contextos penso que as crianças durante a minha intervenção sentiram que estavam num ambiente onde elas tinham o papel principal, onde os adultos as apoiavam e as incentivavam nas suas tarefas e descobertas.

Neste momento, sinto-me bastante satisfeita com grande parte da minha intervenção em ambos os contextos, pois queria que a minha intervenção fosse sempre direccionada para os verdadeiros interesses e necessidades das crianças. Por este motivo, sinto que adquirir grandes ganhos e competências no que diz respeito aos estudos elaborados acerca das temáticas abordadas neste relatório. Assim sendo, acredito e sinto que fui capaz de dar voz aos interesses das crianças, valorizar e respeitar esses mesmos interesses e necessidades mas reconheço que só refletindo a prática pedagógica diariamente, a sua intencionalidade e os seus efeitos é possível adequar as estratégias de intervenção aos grupos e seus contextos.

Penso que a intervenção pedagógica descrita ao longo deste relatório mudou positivamente o ambiente físico das salas em que as crianças estavam inseridas. Considero, que, foi possível criar um ambiente mais estimulante e desafiante e dar-lhes oportunidades para se envolverem em experiências de aprendizagem.

A reorganização do espaço com a introdução de novos materiais foi um alicerce importante para que as crianças se envolvessem em inúmeras descobertas no âmbito de atividades que responderam às suas necessidades, motivações e interesses.

A observação, a planificação e a avaliação das estratégias de intervenção pedagógica foram importantes para adequar momento a momento as propostas implementadas. Houve a preocupação de criar desafios, promover competências diversificadas especialmente na área da comunicação e linguagem oral.

Este estágio fez-me repensar muitas questões, permitiu que alargasse os meus horizontes, e que valorizasse acima de tudo as crianças, nas suas vontades e descobertas. No meu entender, o mais importante na Educação de infância é dar voz às crianças, responder às suas necessidades e deixar que elas se envolvam ativa e naturalmente na construção e desenvolvimento do seu conhecimento, e que sintam o apoio e confiança em quem trabalha com elas. Todo este percurso junto com todas as descobertas e consolidações que eu fiz, com toda a articulação da teoria com a prática fez-me compreender que ainda tenho muito para aprender. Uma educadora depara-se todos os dias com diversas situações, distintas e proporcionadas por crianças diferentes, e tem de conseguir criar e desenvolver estratégias para dar novas respostas.

Em suma, faço uma avaliação muito positiva de todo o percurso e deste tempo de prática pedagógica. Foi uma grande conquista trabalhar com estas crianças e desenvolver este projeto com elas, pois todo o interesse e curiosidade, e toda a vontade de se envolverem nas atividades, todos os desafios e sempre que estas crianças me puseram à prova fizeram-me compreender que foi um processo tão bom para mim como para elas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

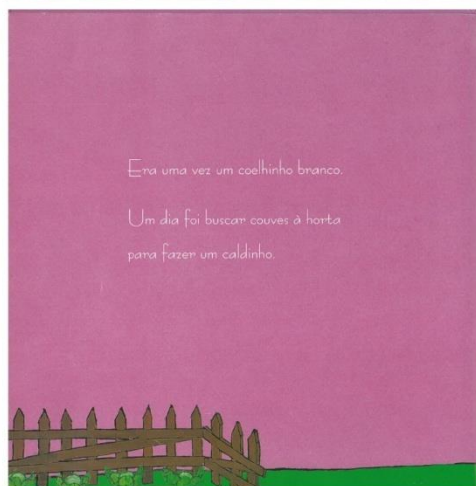
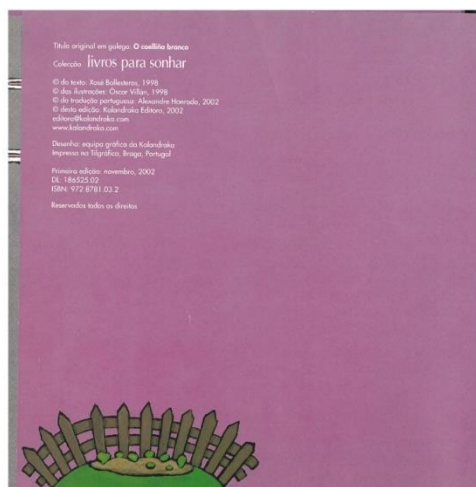
- Abramovich, F. (2004). *Literatura Infantil. Gosturas e bobices*. São Paulo: Scipione
- Hohmann, M. e Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horta, M. H. (2007). *A Abordagem à Escrita na Educação Pré-Escolar que Realidade?* Penafiel: Editorial Novembro.
- Marques, R. 2001. *Ensinar a Ler, Aprender a Ler: Um Guia para Pais e Educadores*. Cacem: Texto Editora.
- Ministério da Educação. (1996). *Educação Pré-Escolar em Portugal*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A Contextualização do Modelo Curricular High – Scope no Âmbito do Projecto da Infância. In J. O. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância Construindo uma Práxis de Participação* (pp 43-88). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). Contextualização do Modelo Curricular High/Scope no Âmbito do “Projeto Infância”. In M. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 141-170). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Parente, C. (2011). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Lisboa: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Pennac, D. 2000. *Como um Romance*. Porto: Asa.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Associação de Professores Portugueses & Associação de Profissionais de Educação de Infância, (2005). *Porquê ler ao meu-bebé?* Canelas, Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro, Lda
- Post J. e Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

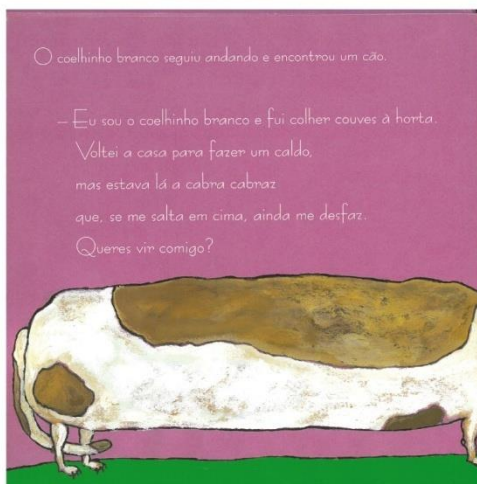
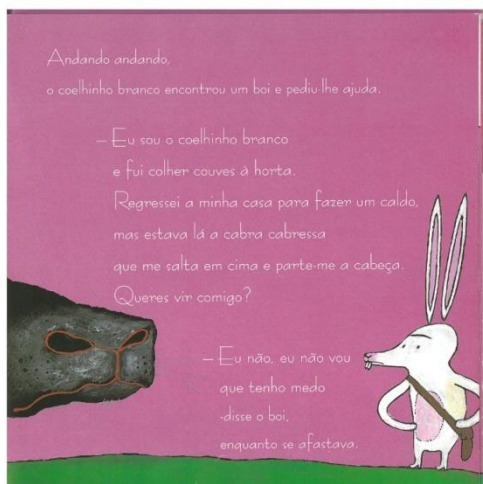
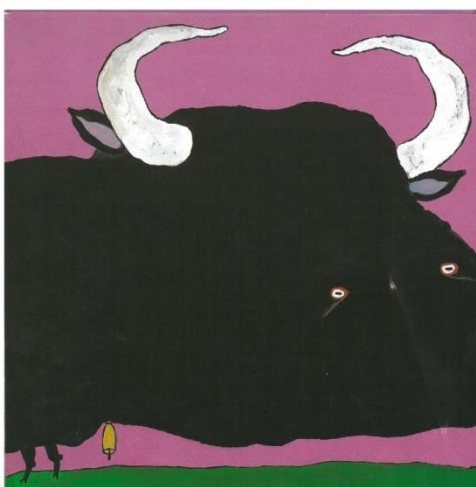
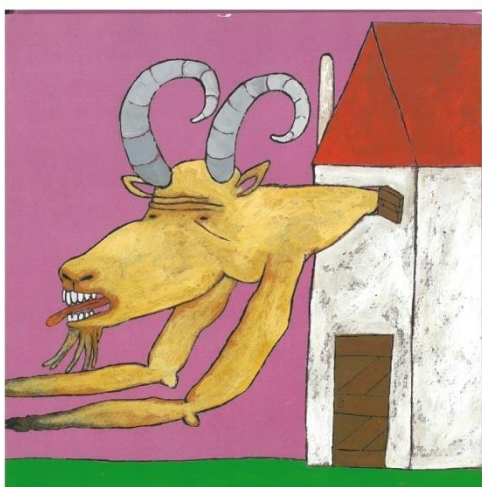
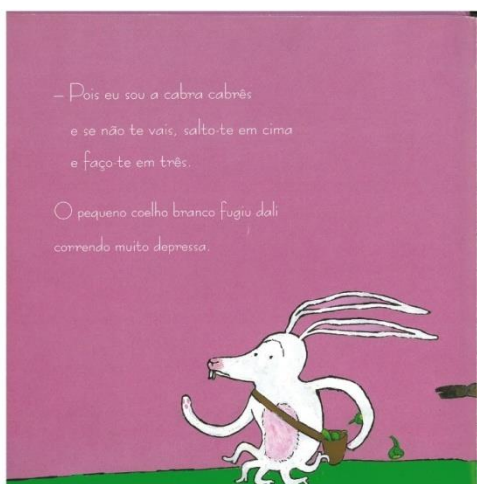
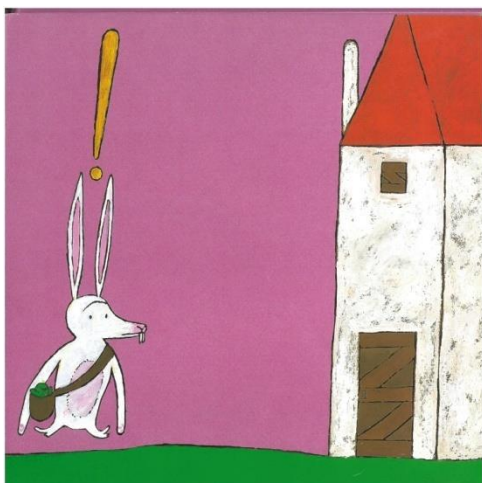
- Ramos, Ana Margarida e Silva, Sara Reis (2009). *Ler para crescer: Como fazer dos meus filhos leitores?* In site Casa da Leitura.http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/tem_ler_para_crescer_a.pdf. Consultada em 25 de outubro de 2013
- Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem. Linhas de orientação para crianças até 6 anos*. Porto: Porto Editora.
- Riley, J (2004). *Curiosidades e Comunicação: Língua e Literacia na Educação de Infância*, rSiraj-Blatchford, I., *Manual de Desenvolvimento Curricular Para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editoras.
- Silva, I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim Sim, I. (1998). *O desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Literacia: Decifração*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2010). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica*. Atas do I EIELP. ESE de Lisboa.
- Sim-Sim, I., Silva, A.C., Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no jardim de Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. DGIDC. Lisboa.
- Sim-Sim, I. *Sabe-se Hoje o que é Preciso fazer para Fomar Bons Leitores*, in *Palavras* (26).p.7-17.
- Veloso, R. M. (2003). *Não-receita para escolher um bom livro*. In site da Casa da Leitura.http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_nao_receita_livro_a.pdf. Consultado a 22 de novembro de 2013.

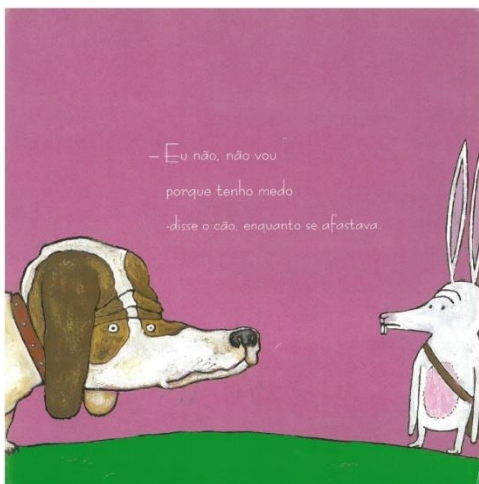
LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Despacho n.º 5220/97 de 10 de Julho – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. (Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do 1º ciclo do ensino básico) Anexão.º 1, II, e)

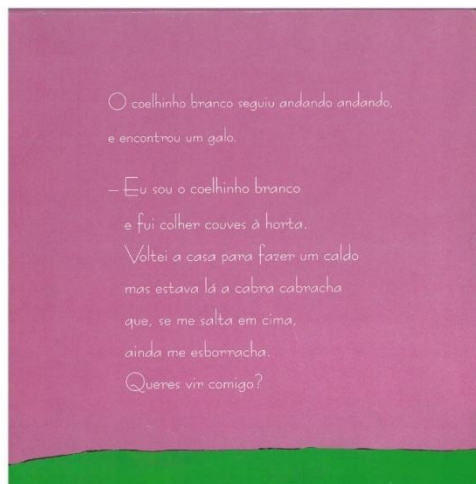
Anexo 1 - O Coelhoinho Branco





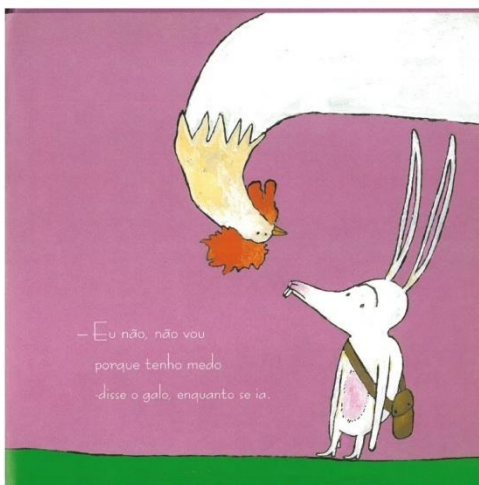


— Eu não, não vou
porque tenho medo
— disse o cão, enquanto se afastava.

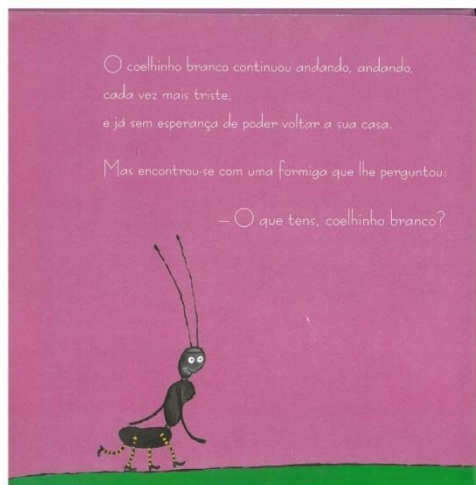


O coelhinho branco seguiu andando andando,
e encontrou um galo.

— Eu sou o coelhinho branco
e fui colher couves à horta.
Voltei a casa para fazer um caldo
mas estava lá a cabra cabracha
que, se me salta em cima,
ainda me esbarracha.
Queres vir comigo?



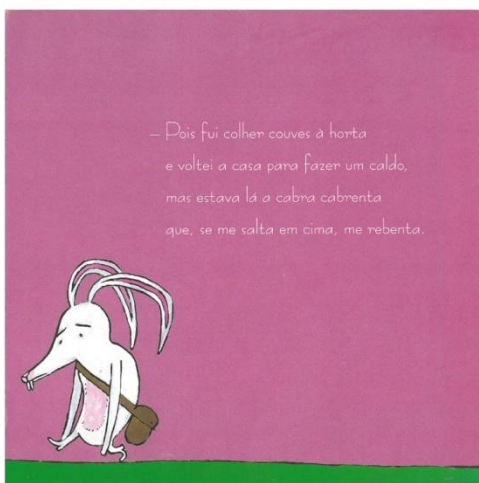
— Eu não, não vou
porque tenho medo
— disse o galo, enquanto se ia.



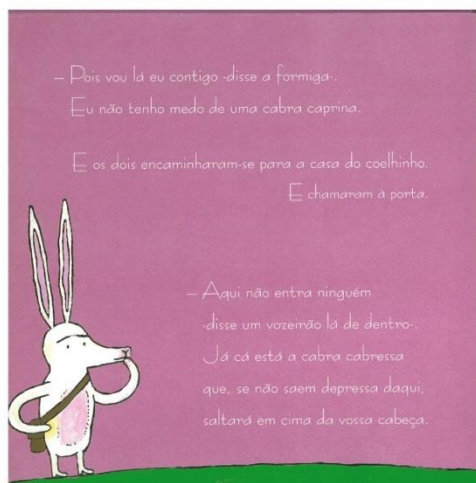
O coelhinho branco continuou andando, andando,
cada vez mais triste,
e já sem esperança de poder voltar a sua casa.

Mas encontrou-se com uma formiga que lhe perguntou:

— O que tens, coelhinho branco?



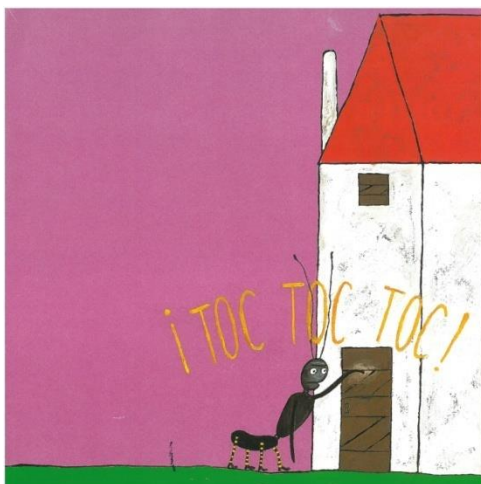
— Pois fui colher couves à horta
e voltei a casa para fazer um caldo,
mas estava lá a cabra cabrenta
que, se me salta em cima, me rebenta.



— Pois vou lá eu contigo — disse a formiga.
Eu não tenho medo de uma cabra caprina.

E os dois encaminharam-se para a casa do coelhinho.
E chamaram a porta.

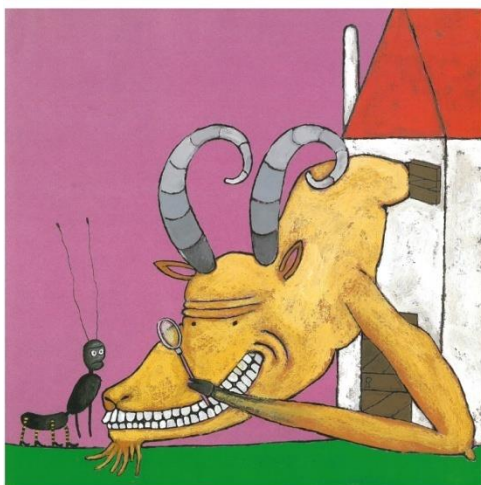
— Aqui não entra ninguém
— disse um vovozinho lá de dentro.
Já cá está a cabra cabressa
que, se não saem depressa daqui,
saltará em cima da vossa cabeça.



Mas a formiga respondeu:

— Pois eu sou a formiga rabiga
e, como não abres, salto-te em cima
e furo-te a barriga.

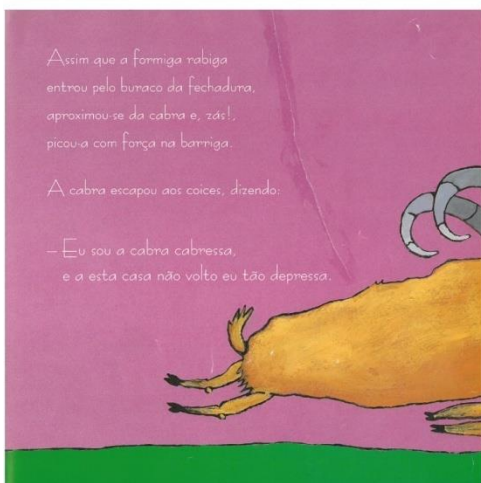
A cabra cabriso teve um ataque de riso.



Assim que a formiga rabiga
entrou pelo buraco da fechadura,
aproximou-se da cabra e, zé!,
picou-a com força na barriga.

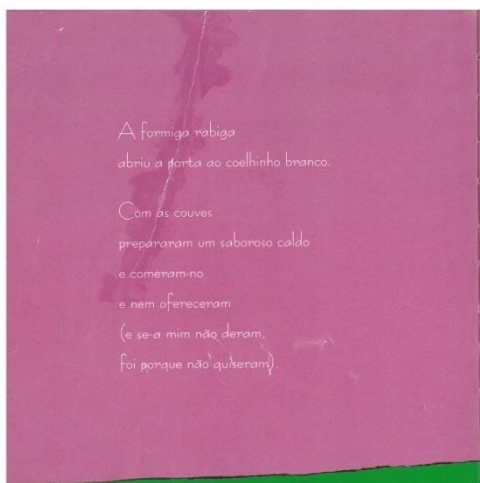
A cabra escapou aos coices, dizendo:

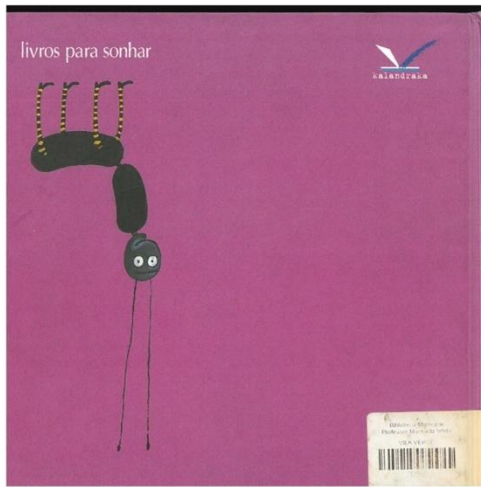
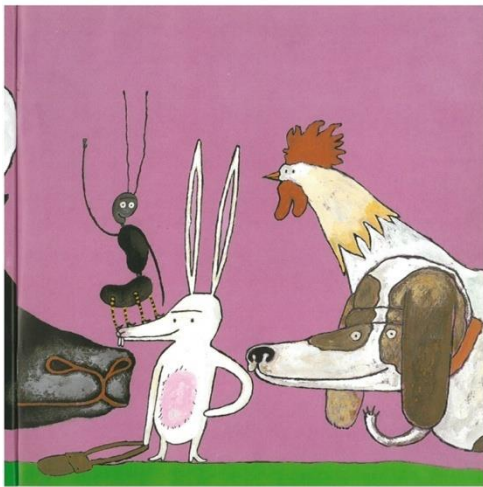
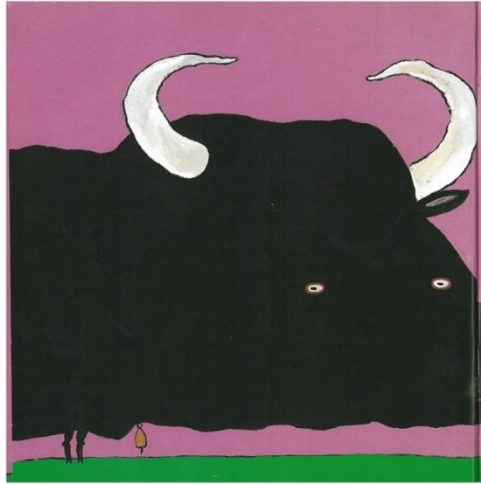
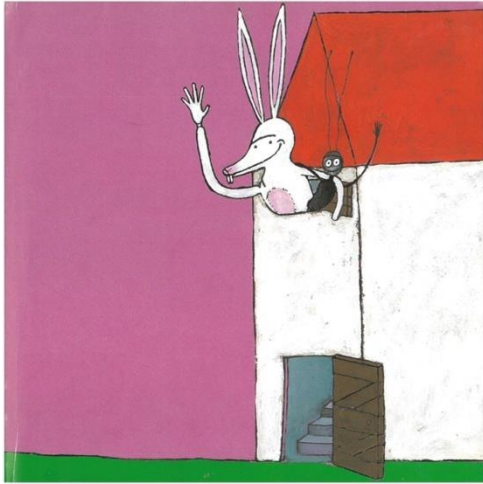
— Eu sou a cabra cabressa,
e a esta casa não volto eu tão depressa.



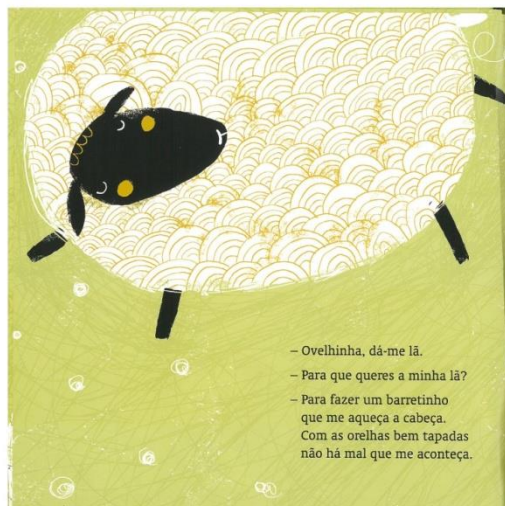
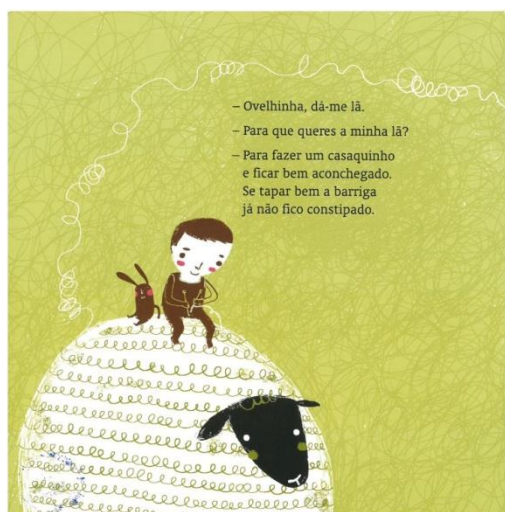
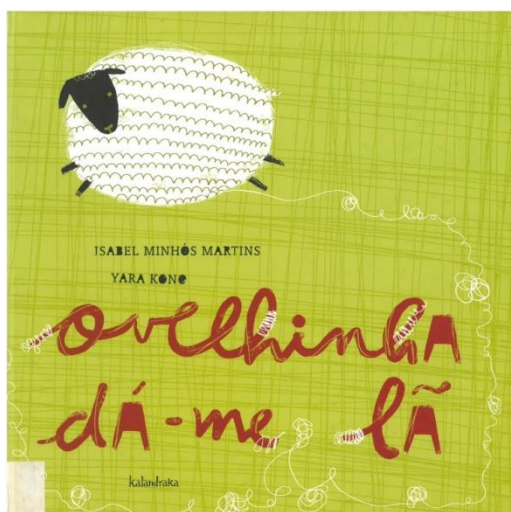
A formiga rabiga
abriu a porta ao coelhinho branco.

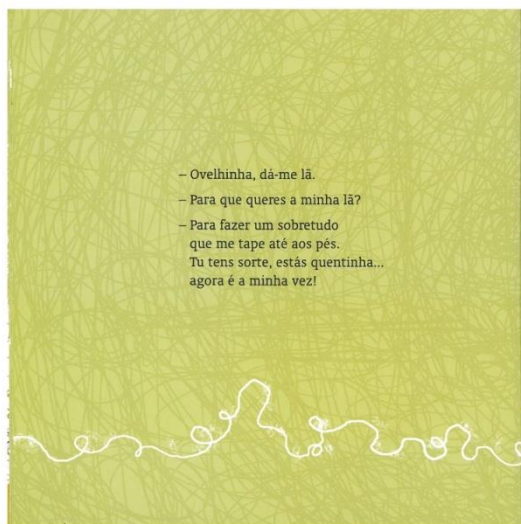
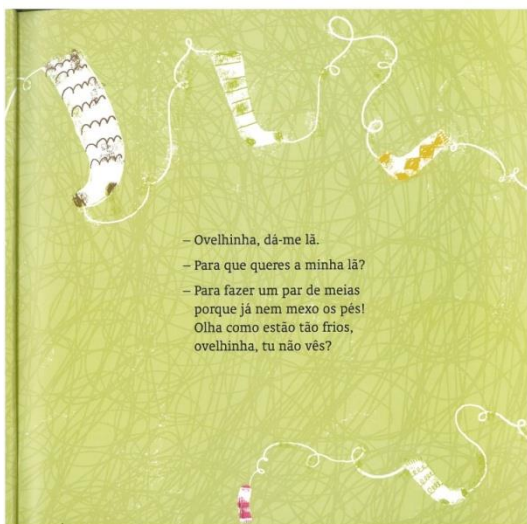
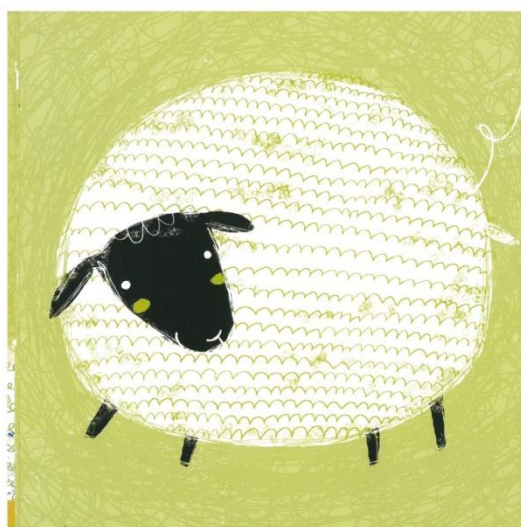
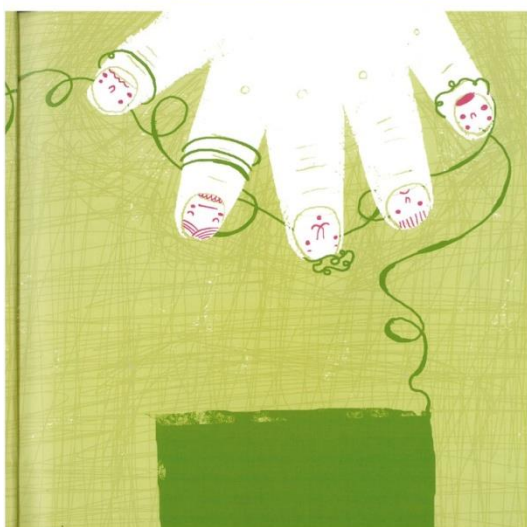
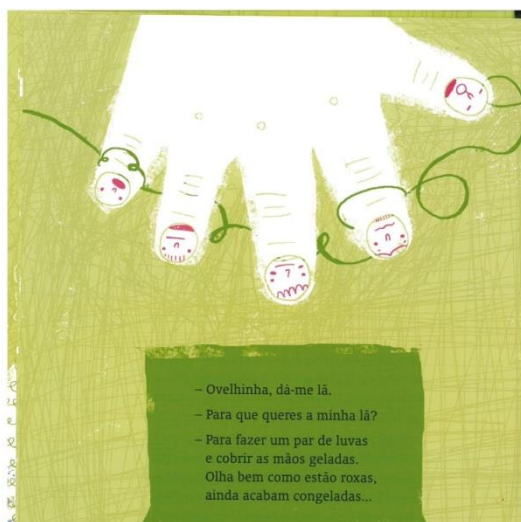
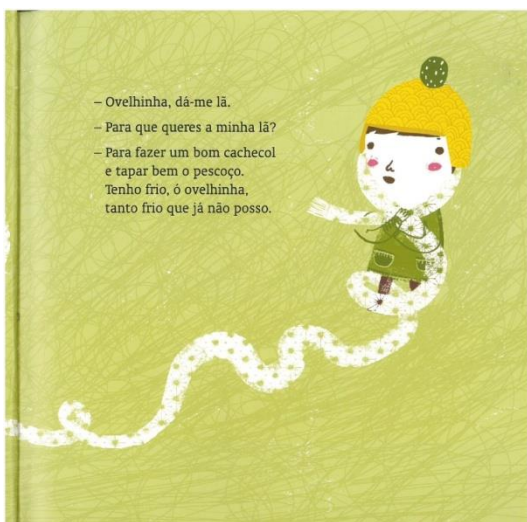
Com as couves
prepararam um saboroso caldo
e comeram-no
e nem ofereceram
(e se a mim não deram,
foi porque não quiseram).

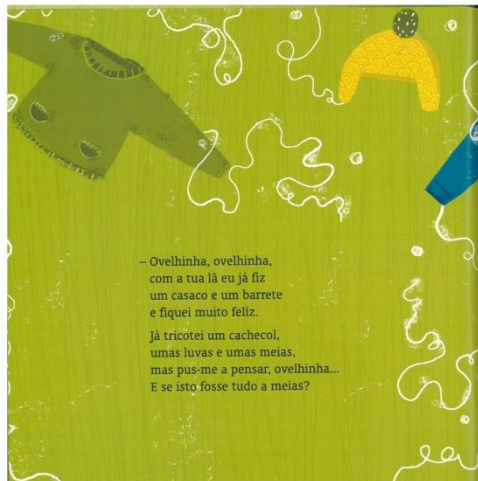
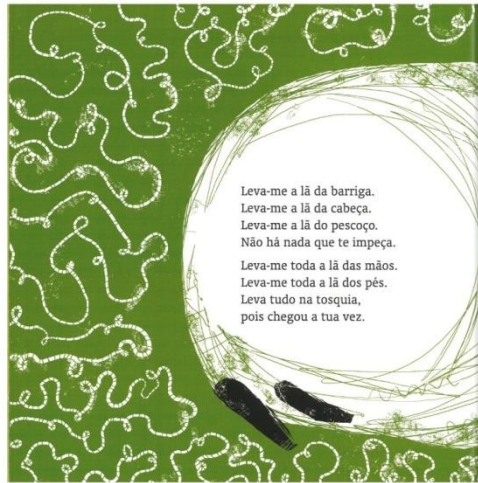
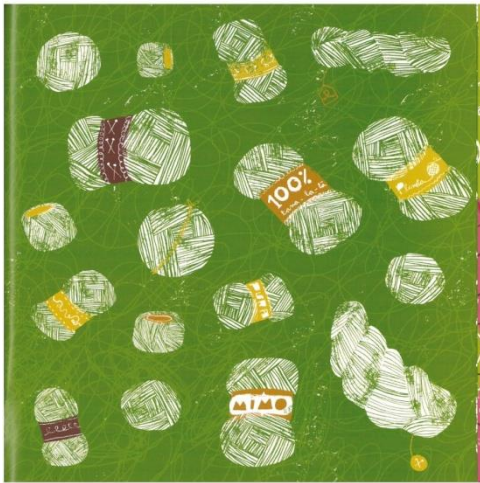
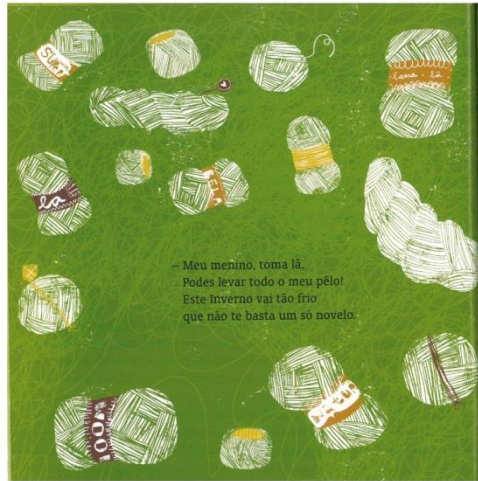


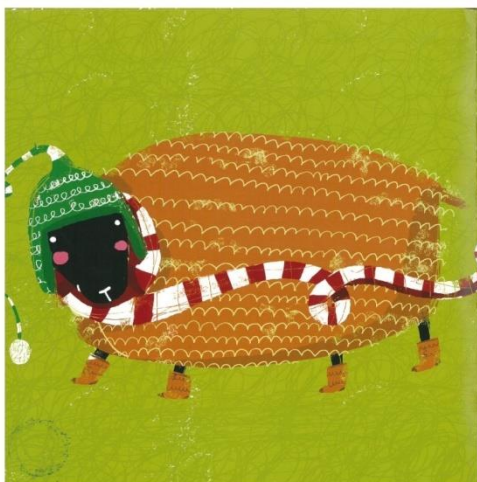
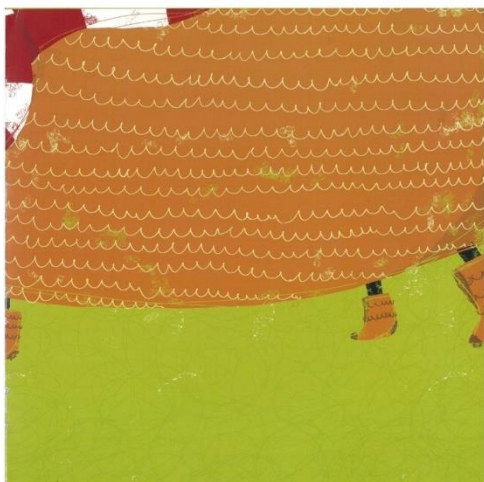
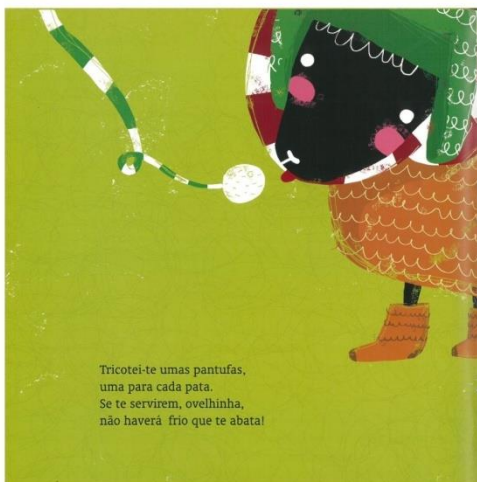
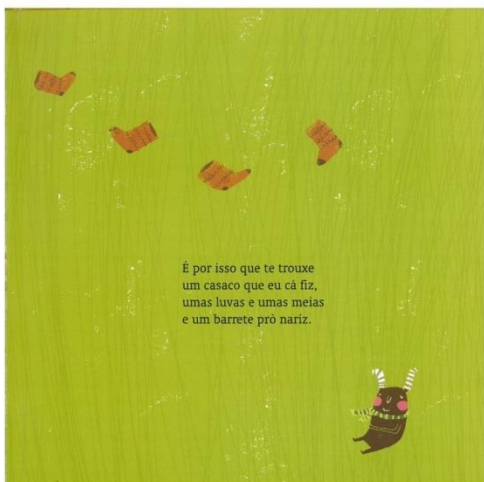
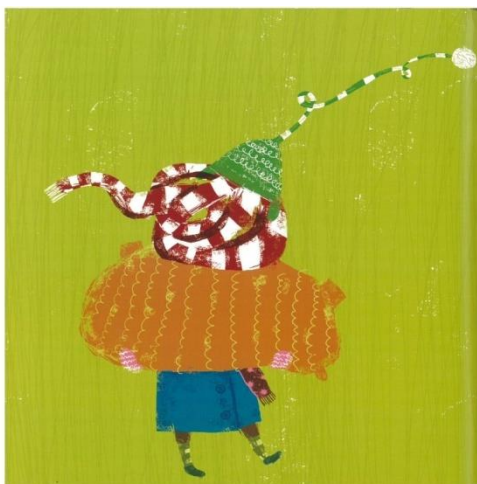


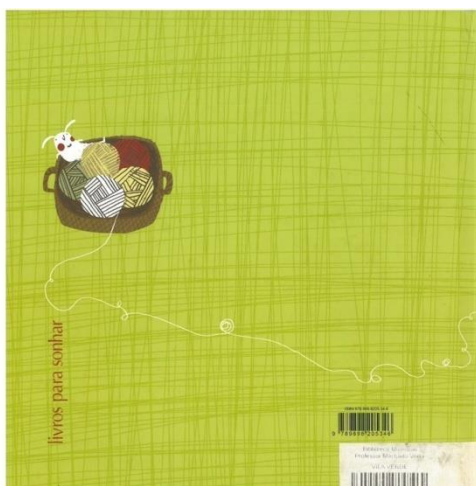
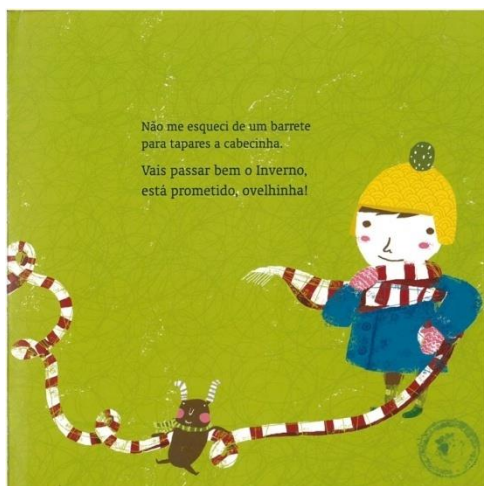
Anexo 2 – *Ovelhinha dá-me Lã*



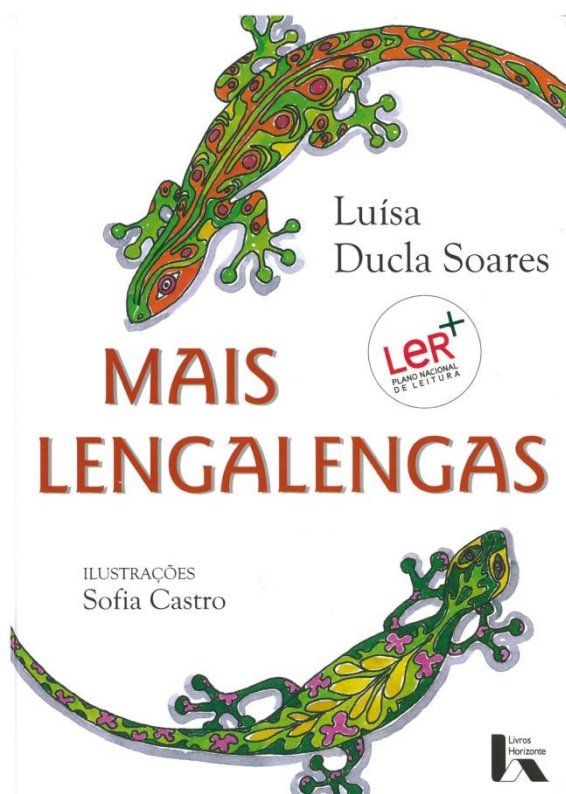








Anexo 3 - *Mais Lengalengas*



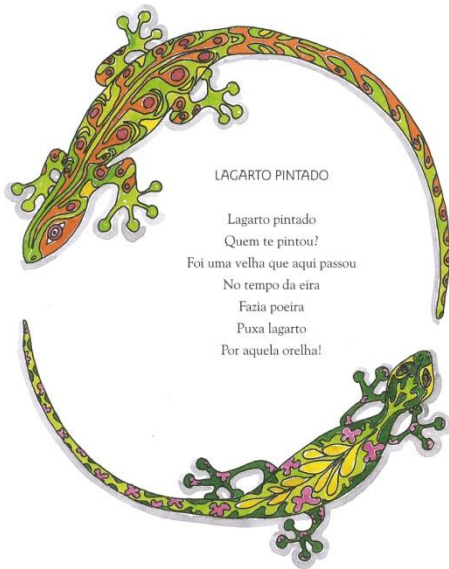
MAIS LENGALENGAS

RECOLHA E SELECÇÃO
Luísa Ducla Soares

ILUSTRAÇÕES
Sofia Castro



título
MAIS LENGALENGAS
 recolha e selecção
LUÍSA DUCLA SOARES
 ilustrações
SOFIA CASTRO
 preparação e edição
ESTÚDIOS HORIZONTE
 © LIVROS HORIZONTE, 2010
 1ª edição: 2007
 2ª edição: 2010
 ISBN 978-972-24-1136-1
 digitalização
GRÁFICA 99
 impressão e acabamento
PRINTER PORTUGUESA
 dep. legal nº 104513/10
 Setembro 2010
 Reservados todos os direitos de publicação
 total ou parcial para Portugal por Livros Horizonte, Lda
 Rua das Flores 17 - 1.º 14º - 1250-106 Lisboa
 email: geral@livros-horizonte.pt
 www.livros-horizonte.pt



LAGARTO PINTADO

Lagarto pintado
Quem te pintou?
Foi uma velha que aqui passou
No tempo da eira
Fazia poeira
Puxa lagarto
Por aquela orelha!

MAIS LENGALENGAS • 3



BICHINHA GATA

– Bichinha gata,
que comeste tu?
– Sopinhas de leite.
– Onde as guardaste?
– Debaixo da arca.
– Com que as tapaste?
– Com o rabo do gato.
– Sape, sape, sape!

4 • MAIS LENGALENGAS



QUE HÁ DE NOVO?

Que há de novo?
Muito pão
E pouco ovo.

CHICA LARICA

Chica larica
De perna alçada
Comeu uma galinha
Na semana passada
Se mais houvesse
Mais comia
Adeus, meus senhores
Até outro dia.



MAIS LENGALENGAS • 5

Ô MARIA COTOVIA

Ô Maria Cotovia,
Fecha a porta,
Já é dia,
Vem aí
O bicho mau
Que te papa
O bacalhau.
Tapa a tua
Chaminé
Com a ponta
Do teu pé.
Tapa também
A janela
Com a colcha
Amarela.
E assim
O bicho mau
Não te papa
O bacalhau.



6 • MAIS LENGALENGAS

A FORMIGA E A NEVE

A formiga vai à serra
e seu pé na neve prende.

– Ó neve, tu és tão forte
que meu pé em ti se prende?

– Eu, formiga, sou tão forte
que luz do sol me derrete.

– Ó sol, e tu és tão forte
que derretes a neve,
a neve, que meu pé prende?
– Eu, formiga, sou tão forte
que qualquer nuvem me tapa.

– Ó nuvem, tu és tão forte
que tapas a luz do sol,
do sol, que derrete a neve,
a neve, que meu pé prende?
– Eu, formiga, sou tão forte
que qualquer vento me espalha.

– Ó vento, tu és tão forte
que espalhas a negra nuvem,
a nuvem, que tapa o sol,
o sol, que derrete a neve,
a neve, que meu pé prende?
– Eu, formiga, sou tão forte
que qualquer muro me veda.

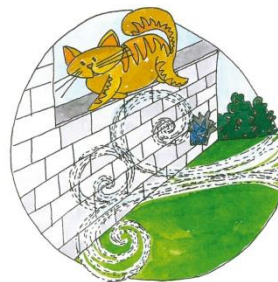


MAIS LENGALENGAS • 7

– Ó muro, tu és tão forte
que vedas o rijo vento,
o vento, que espalha a nuvem,
a nuvem, que tapa o sol,
o sol, que derrete a neve,
a neve, que meu pé prende?
– Eu, formiga, sou tão forte
que qualquer rato me fura.

– Ó rato, tu és tão forte
que furas o grosso muro,
o muro, que veda o vento,
o vento que espalha a nuvem,
a nuvem, que tapa o sol,
o sol, que derrete a neve,
a neve, que meu pé prende?
– Eu, formiga, sou tão forte
que qualquer gato me come.

– Ó gato, tu és tão forte
que comes o esperto rato,
o rato, que fura o muro,
o muro, que veda o vento,
o vento, que espalha a nuvem,
a nuvem, que tapa o sol,
o sol, que derrete a neve,
a neve, que meu pé prende?
– Eu, formiga, sou tão forte
que um cãozinho me mata.



8 • MAIS LENGALENGAS

– Ó pauzinho, és tão forte
que bates no cão valente,
o cão, que mata o gato,
o gato, que come o rato,
o rato, que fura o muro,
o muro, que veda o vento,
o vento, que espalha a nuvem,
a nuvem, que tapa o sol,
o sol, que derrete a neve,
a neve, que meu pé prende?
– Eu, formiga, sou tão forte
que qualquer lume me queima.



– Ó lume, tu és tão forte
que queimas o duro pau,
o pau, que bate no cão,
o cão, que mata o gato,
o gato, que come o rato,
o rato, que fura o muro,
o muro, que veda o vento,
o vento, que espalha a nuvem,
a nuvem, que tapa o sol,
o sol, que derrete a neve,
a neve, que meu pé prende?
– Eu, formiga, sou tão forte
que qualquer água me apaga.

– Ó água, tu és tão forte
que apagas o vivo lume,
o lume, que queima o pau,
o pau, que bate no cão,
o cão, que mata o gato,
o gato, que come o rato,
o rato, que fura o muro,
o muro, que veda o vento,
o vento, que espalha a nuvem,
a nuvem, que tapa o sol,
o sol, que derrete a neve,
a neve, que meu pé prende?
– Eu, formiga, sou tão forte
que qualquer cabra me bebe.

– Ó cabra, tu és tão forte
que bebes a fria água,
a água, que apaga o lume,
o lume, que queima o pau,
o pau, que bate no cão,
o cão, que mata o gato,
o gato, que come o rato,
o rato, que fura o muro,
o muro, que veda o vento,
o vento, que espalha a nuvem,
a nuvem, que tapa o sol,
o sol, que derrete a neve,
a neve, que meu pé prende?
– Eu, formiga, sou tão forte
que qualquer faca me mata.



10 • MAIS LENGALENGAS

– Ó faca, tu és tão forte
que matas a ligeira cabra,
a cabra, que bebe a água,
a água, que apaga o lume,
o lume, que queima o pau,
o pau, que bate no cão,
o cão, que mata o gato,
o gato, que come o rato,
o rato, que fura o muro,
o muro, que veda o vento,
o vento, que espalha a nuvem,
a nuvem, que tapa o sol,
o sol, que derrete a neve,
a neve, que meu pé prende?
– Eu, formiga, sou tão forte
que num aí perdi o corte.

Desde o alto até ao fundo
nada é forte neste mundo.

MAIS LENGALENGAS • 9



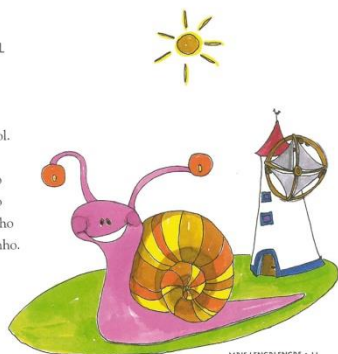
JOANINHA

Joaninha,
Voa, voa,
Que o teu pai
Está em Lisboa,
A tua mãe
Está no Minho,
A comer
Pão com toucinho.

CARACOL, CARACOL

Caracol, caracol
Caracol, caracol
Põe os pauzinhos ao sol.

Caracol, caracolinho
Caracol, caracolinho
Sai de dentro do moinho
Mostra a ponta do focinho.



MAIS LENGALENGAS • 11